

تصميم المناهج وقيم التقدم

في العالم العربي

د. حسن شحاتة

توزيع : منشور الأثرية
أكبر مكتبة رقمية

الدار المصرية اللبنانية

أهم جريبات علي تليجرام

الانترنت

هنا سعد الازيكية

فوائد في عصر الذكاء

قناة عصر الثقافة والفنية

تصميم المناهج وقيم التقدم فى العالم العربى

د. حسن شحاتة



الدار المصرية اللبنانية

أشهر جريبات علي تيجرام

بالسفن

هنا سعد الازيكية

فواظري في بحر الكتب

قناة مصر الثقافية والفنية



تصميم المناهج وقيم التقدم
في العالم العربي



الشار المصرية اللبنانية

16 عبد الخالق ثروت تليفون: 23910250

فاكس: 23909618 - ص.ب 2022

E-mail: info@almasriah.com

www.almasriah.com

رقم الايداع : 2007 / 24190

الترقيم الدولي : 6 - 317 - 427 - 977

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الطبعة الأولى : ذو الحجة 1428 هـ - يناير 2008 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ
يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾

صدق الله العظيم
(سورة الرعد : 11)

أشهر جريبات علي تيجرام

بالسفن

هنا سعد الازيكية

فواظري في بحر الكتب

قناة مصر الثقافية والفنية

المحتويات

الصفحة

الموضوع

11 تقديم

الفصل الأول: مفاهيم أساسية في المنهج

16 تطور مفاهيم المنهج

22 أساسيات بناء المنهج

30 نظرة تاريخية لتخطيط المنهج

38 طبيعة عملية التخطيط وعناصرها

48 مراحل تخطيط المنهج

53 القوى المؤثرة على المنهج

الفصل الثاني: أنماط تصميمات المنهج

66 تصميم قائم على المادة الدراسية / المقررات

74 تصميم قائم على الكفاءات / التكنولوجيا

81 تصميم قائم على السمات الشخصية / العمليات

90 تصميم قائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة

99 تصميم قائم على حاجات الأفراد واهتماماتهم

107 تصميم قائم على التربية الإنسانية

الفصل الثالث: المقاييس المعيارية للمناهج ونواتج التعلم

117	أهمية المقاييس المعيارية
120	مقاييس خاصة بالمتعلم
129	مقاييس خاصة بوثيقة المنهج
148	إشكاليات تطبيق المقاييس المعيارية

الفصل الرابع: المناهج لتنمية التفكير وصناعة المبدعين

157	التفكير وعلم النفس المعرفي
164	تنمية التفكير غاية التعليم
169	التعليم العصري والإبداع
185	التفكير المتشعب وتحرير العقل
194	هندسة النجاح والتعليم
200	أدوار المعلمين لصناعة المبدعين

الفصل الخامس: المناهج ومتطلبات المواطنة

210	عناصر المواطنة
214	المفاهيم المرتبطة بتربية المواطنة
220	أهداف تربية المواطنة
224	أدوار المنهج في تحقيق المواطنة
242	أدوار المعلم في تربية المواطنة

الفصل السادس: المناهج ومجتمع المعرفة والتكنولوجيا وسوق العمل

- 253 .. المناهج ومجتمع المعرفة
- 258 . المناهج ومتطلبات التقدم التكنولوجي
- 267 المناهج واحتياجات سوق العمل

الفصل السابع: المناهج ومتطلبات التعليم الإلكتروني

- علاقة الاتصال المرتكز على الكمبيوتر (CMC) بنظرية التعلم الموجهة
ديتياً وممارسته
- 282
- 288 التفاعلات المرتكزة على CMC
- 297 المدخل البيداغوجية للتعليم الإلكتروني وتطبيقاتها
- 321 أسس التصميم التعليمي لقرارات التعليم الإلكتروني وبيئته

الفصل الثامن: المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

- 337 المناهج وأنسنة الإنسان
- 342 المناهج وحرية المتعلم
- 347 المناهج والتدريس التقدمي
- 351 المناهج والمسؤولية الأخلاقية

قائمة المراجع

- 356 1- قائمة المراجع العربية
- 357 2- قائمة المراجع الأجنبية

تقديم

هذا هو كتاب " تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي " وهو وليد نظرة متعمقة للإنسان العربي صانع مستقبله بيديه بادنًا من اليوم وليس عدًا أو بعد غد. وحاءت لحمة هذا الكتاب وسداه في إطار مقولة نبتناها هي . " فلسفٌر كل ما هو عالمي لخدمة كل ما هو عربي "

وفصول هذا الكتاب تجسد العجوة بين التنظير والتطبيق الميداني. والتي جاءت في إطار قيم التقدم من حيث مفاهيمه الأساسية، وتصميم المناهج الدراسية وأمائها، والمفائيس المعيارية للمنهج ونواتج التعلم، وتنمية التفكير وصناعة المبدعين، ثم قيم الديمقراطية وقيم المواطنة، ومطلوبات مجتمع المعرفة والتكنولوجيا وسوق العمل المتغيرة، إضافة إلى رؤى التعليم الإلكتروني، وصوره الدات وصوره الأخر، وتربية لأعماق وتنمية الأخلاق. وفصول هذا الكتاب وهي مسح حوطها فكرٌ وثقافة ندرك تمامًا أن عصرنا عصر يلهث فيه قادمه يكاد يلحق سابقه، وتهاوى فيه النظم والأفكار على مرأى من بدايتها، وتتقدم فيه الأشياء وهي في أوج حدثها ولكن الطريق يصنعه المشى ومقياس نجاح هذا العمل العلمي لتعليمي الثقافي يتحدد بقدرة الملاء في تقديمه إلى طلاب المستقبل عبر إطار من الحوار وساقش والنعلم بالعقائد وبحل المشكلات وباستخدام المكننة باعتبارها مركز مصادر التعلم، وباستخدام الإنترنت والكتاب الإلكتروني لصناعة معلم مفكر مثقف مدع قادر على تشكيل منحن تعليمي حديد لمجتمع عربي حديد

المؤلف

البصائر الأولى

مفاهيم أساسية في المنهج

- 1 - تطور مفاهيم المنهج.
- 2 - أساسيات بناء المنهج
- 3 - نظرة تاريخية لتخطيط المنهج.
- 4 - طبيعة عملية التخطيط وعناصرها.
- 5 - مراحل تخطيط المنهج
- 6 - القوى المؤثرة على المنهج.

مفاهيم أساسية فى المنهج

يتناول هذا الفصل مفاهيم المنهج، واعتبارات أساسية فى بناء مواقف ومفردات التعلم لإعداد المنهج الحيد والمفاهيم المرتبطة به. ويهدف هذا الفصل إلى التخطيط لحررات تربوية، ويعرف التربية على أنها جهد مقصود، ومنظم ومستدام لقيادة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والعادات. وتم العملية التربوية فى أماكن مختلفة ومن خلال جهود المؤسسات والأفراد. فعلى سبيل المثال تعد المدارس والجامعات من أهم مصادر التربية. وهناك أيضاً مصادر أخرى للتربية منها المؤسسات الدينية والمتاحف والراديو والتلفزيون والإنترنت والمزى. ومع ازدياد الحاجة للتربية فى المستقبل القريب سيرداد عدد المشتركين فى التخطيط للحررات التربوية فى مختلف الأماكن. إن ثراء الخبرة التربوية يعتمد إلى حد كبير على مدى حودة المرفص التعليمية لتي يتم التخطيط لها قبل أن تقدم للطلاب.

كما يستهدف هذا الفصل تقديم خبرات لدارسى المناهج من الطلاب ومنفديها من المعلمين ويتبنى مسلمة معينة هى أن التربية المدرسية "Schooling" ليست مرادفاً للعملية التربوية "Education"، فالتربية المدرسية - على الرغم من أهميتها - ما هى إلا عنصر من عناصر التربية. وبناء على تلك المسلمة فإن المنهج المقترح يختلف عن غيره من المناهج فى نقطتين أساسيتين: الأولى: فى كتابة النص حيث صُمم لمساعدة الأفراد والمجموعات على تخطيط الخبرات التربوية فى مختلف الأماكن، والثانية توصل مدى ارتباط المنهج المقدم لمجموعة من المتعلمين فى موقف ما بغيره من الخبرات التربوية المقدمه للمجموعة نفسها فى مواقف تعليمية أخرى.

أولاً: تطور مفاهيم المنهج:

تعرّف التربية على أنها جهد منظم ومقصود، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التخطيط لكل هذا الجهد فبشكل عام يرجع مصطلح " المنهج " إلى تلك الحطة المقترحة ويُعرّف المنهج هنا بطريقة تعكس طبيعة العملية التعليمية وتبين كذلك كيفية تخطيط المنهج واستخدامه.

- عرف المنهج الدراسي بأنه: مقرر الدراسة، ومخرجات التعلم المقصودة، وفرص التعلم المخطط لها، وخبرات التعلم الحقيقية. ولقد عرف المنهج على أنه مجموعة من الفرص التعليمية المخطط لها أو المقصودة والتي يتعرض لها المتعلم سواء مع الأشخاص أو الأشياء المحيطة به لكي يكتسب بعض المعارف والقيم. ويتم التنظيم لتلك العملية من حيث الزمان والمكان
- المنهج تم تعريفه على أنه: (1) مجموعة منظمة من المعارف المتراكمة، (2) أنماط عديدة من الفكر الإنساني، (3) خبرات إنسانية، (4) خبرات موجهة، (5) بيئة تعليمية مخطط لها، (6) عملية ومحتوى معرفي ووجداني، (7) خطة تعليمية، (8) عديت ومخرجات تعليمية، (9) نظام إنتاج تكنولوجيا
- المنهج كمادة دراسية جرى العرف على اعتدال المنهج مرادفاً للمادة الدراسية، ففى كثير من المدارس شير مصطلح المنهج إلى مجموعة من المقررات الدراسية المقدمة للطلاب وبالرغم من المجهودات المبذولة لتغيير هذه النظرة التقليدية للمنهج إلا أن مفهوم المنهج كمادة دراسية ما زال سائداً. وظهر مفهوم المنهج كمادة دراسية في العديد من النظريات التربوية التي تناولت تخطيط المنهج متبعة صيغة شائعة قامت على ما يلي من خطوات.
- الاعتماد على الخبراء لتحديد المواد الواجب تدريسها.
- استخدام بعض المعايير: الصعوبة، والتسلسل، وإسهامات الطالب

تخطيط واستخدام طرق التدريس الملائمة لضمان تمكن الطلاب من المادة الدراسية المقدمة لهم

ومع تقدم النظريات التربوية تم التحرر من هذه النظرة التقليدية التي تقيد المنهج بمجال معين من مجالات المعرفة، واتسع مفهوم المنهج أكثر فأكثر.

- المنهج كخبرة تربوية: قدم علماء التربية مفهوم المنهج على أنه حرية تربوية تقدم للطلاب محتوى مادة دراسية معينة. حيث عرف المنهج المدرسي على أنه مجموعة من الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطلاب تحت إشراف المعلم وتوجيهه

واستمر التباين بين المنهج المخطط والمنهج الحياتي، ومن خلال ريادة العديد من الصغوف الدراسية تم التوصل إلى الأنماط التالية: المنهج الرسمي (الذي يُحدد من قِبل الدولة والإدارة المدرسية)، والمنهج المدرك Perceived Curriculum الذي يحاول المدرسون تنفيذه، والمنهج الملاحظ observed Curriculum الذي ينفذ بالفعل داخل الفصل، والمنهج الحياتي Experiential Curriculum ما يدركه الطلاب وحصلوه بالفعل. وبدل هذا التباين بين المنهج الرسمي والمدرك والمنهج الحياتي والملاحظ على انفصال الوسائل والغايات في العملية التربوية. إن الغايات في التربية هي استجابات للتساؤل التالي: ما الذي يجب أن يُدرَّس؟ سنما الوسائل في التربية تجيب عن كيفية إتمام عملية التدريس. فعندما تنفصل الغايات عن الوسائل نجد أن المنهج الذي يجره الطالب يختلف تماماً عن الخطة التي أعدت لذلك المنهج.

وهنا يتم التأكيد على المنهج كخطة أكثر منه كسجل أو كملاحظة للفرص التعليمية التي يمر بها الطالب، ويؤكد هذا كثير من العلماء في رفض مفهوم المنهج كمراصد للهدى الدراسية ومن هنا يجب أن يقوم بمخطط منهج على كل العناصر التي تشمل عليها الخبرات المقدمة للطلاب وهذا تتناغم الوسائل والغايات وتندو متسقة مع بعضها البعض

تصميم المامح وقم التثمد في العالم لعربى .
ويعرض علينا هذا المفهوم أن نخطط لكل من لوسائل والغايات وننظر
للمنهج كخطة مُعدة مسبقاً من قتل الخبراء. ومع ذلك، يحناح الخبراء في بعض
مراحل تصميم المنهج إلى دراسة الأهداف والمواقف التدريسية والتقويم وكذلك
التخطيط لها شكل مفصل على الرغم من تشانك العلاقات بينها.

• المنهج كأهداف. قامت الجهود الأولية لتطوير المنهج على لاعتقاد بأن الغايات
والأهداف هى الأساس الذى تقوم عليه عملية تخطيط المنهج. ويتطبيق مبدئ
المنهج العلمى على ميدان تخطيط المامح أصحت أهداف المنهج القائمة على
المهارات والمعرفة التى يحتاجها المتعلمون الكبار أكثر تحديداً. وعرف المنهج على
أنه سلسلة من الخبرات التى يتحتم على المتعلمين الصغار والكار القيام بها
باتقان.

وقدّم مودج لتنظيم المنهج من خلال دراسة للعلاقات بين المدرسة والجامعة
امتدت لثمانى سواب ، حيث جرب العادة على إدراج كلمة " التدريس " تحت
مظلة المنهج، على الرغم من شيوع استخدام كلمتى التدريس والمنهج ليشير إلى
تصميمات المنهج واستراتيجيات التدريس ومع ذلك، فإن مقررات طرق التدريس
طلت مفصلة تماماً عن مقررات المنهج سواء فى تعليم المدرسين أو فى الشهادات
الممنوحة لهم وأيد العديد من الكذب ذلك الفصل بين كل من المنهج والتدريس،
وأكدوا أن المنهج يتكون فقط من الأهداف أو الغايات، بينما اعتبروا التدريس
وسيلة من وسائل تحقيق تلك الأهداف أو الغايات واتصحت هذه البظرة للمنهج
من خلال أن مفهوم المنهج لا ينصب على ما سيفعله الطلاب فى الموقف التعليمى
بل ينصب على ما سيتعلمونه ، أو ما يجب أن يفعله نتيجة ممارستهم لنشاط م. إن
مفهوم المنهج يشير إلى ما ينتج عن النشاط وليس إلى ما يحدث فى النشاط، ويشير
أيضاً إلى عملية التعلم من حيث العلاقة المتوقعة لا العلاقة التقريرية. إذاً فمفهوم

المنهج يتعامل مع مخرجات العملية التدريسية التي يصل إليها الطلاب من خلال ما مروا به من خبرات. ولقد أثر مفهوم المنهج كأهداف على ميدان التربية حيث مهد بظهور التعليم القائم على الكفاءات والذي بدوره قدم نموذجاً قام عليه التعليم المهني.

• **المنهج كفرص تعليمية مخططة:** فيما سنبين ثلاثة مفاهيم للمنهج. مفهوم المنهج كمادة دراسية، ومفهوم المنهج كخبرات، ومفهوم المنهج كأهداف. ولقد أدت هذه المفاهيم أدواراً مهمة في ميدان التعليم فالمادة الدراسية زودت التعليم بأساس معرفي، وكان للخبرات بالغ الأثر في تعليم الطلاب، بينما اتضحت أهمية تحديد الأهداف في عملية تخطيط المنهج إلى حد كبير. ومع ذلك، لا يمكننا لاقتصار على أحد هذه المفاهيم أثناء تعريفنا لمصطلح المنهج.

فالتعريف الجيد للمنهج يجب أن يشمل المادة التعليمية والخبر والأهداف، وإضافة إلى ذلك يجب أن يحوي خطة للمنهج ومن جانب آخر، يجب أن تشمل خطة المنهج عن خطط فرعية لفرص التعلم المتوقعة وتركز خطة المنهج على العيادات والأهداف ويحوي أيضاً تصميم المنهج، والتنفيذ، أي التدريس، والتقويم. وفيما يخص الوسائل والغايات فإن خطة المنهج ستراعى عدم الفصل بينها.

وسيتسع هنا تعريف المنهج ليشمل الطلاب في جميع المراحل التعليمية، كما سيتم التأكيد على أهمية دورهم في مرحلتى التخطيط والتنفيذ. وبررت أهمية هذا الدور في قول بعضهم: سأعطى لأن اهتماماً أشد لذلك الدور النشط الذي يقوم به الطالب من عملية التعلم وساهتم أيضاً بأنشطة الطالب اللاصفية والتي يمكن أن تساعدنا في تطوير المنهج وينبغي أن يشارك الطالب في تخطيط المنهج وتقويمه من حين لآخر.

وهنا لابد من التأكيد على أهمية تدريب الطلاب على كل من التفكير التأملي والتفكير الناقد. وبتنقاد المؤسسات التعليمية وما لها من تأثير سلبي على الطلاب

حيث إن هذه المؤسسات ومنها المدارس تحول الطلاب إلى كائنات سلبية تحدد في المعلم على الدوام بدلاً من الاستماع والتفكير الناقد في يقوله المعلم. وهنا لابد من وضع تعريف أوسع للمنهج يؤكد على أهمية حق الطلاب على الانفتاح على العالم من حوهم والبحث عن المعرفة بأنفسهم.

وبناء على ما سبق عرفنا المنهج هنا على أنه خطة ترود الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية الثرية. ومن الملاحظ أن هذه الفرص التعليمية يمكنها أن تشمل منهج المادة الدراسية، أو المنهج القائم على الكفاءات، أو ذلك المنهج القائم على الخبرات التعليمية ويشمل هذا التعريف لمنهج المتشوح الذي يحدده في المدارس الابتدائية في بريطانيا، حيث يعتمد الطالب على نفسه في عملية التعلم.

وأثناء تطبيق هذا التعريف يجب أن ينظر المعلم لكلمة "خطة" على أنها مرشدة لا مفيدة له، فالفنان حين يرسم منظرأ طبيعياً أو ينحت تمثالاً يطعمي حياله وإبداعه على ما يقوم به وكذلك المعلم يجب أن يتحرر من قيود تلك الخطة المقترحة ويفضد بما يتناسب مع طبيعة طلابه والظروف المحيطة بهم.

ويتطلب التخطيط لفرص التعليمية اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالمنهج ومنها: ماذا سيدرس الطلاب؟ لماذا سيدرس لطلاب هذا وليس ذاك؟ ما القواعد التي سنحكم عملية تدريس المادة العلمية المختارة؟ كيف يمكن لأجراء المنهج أن تتكامل مع بعضها البعض؟ هل هناك نظرية ترشدا أثناء عملية اتخاذ القرار فيما يخص ما سبق من تساؤلات؟ لقد عرفت نظرية المنهج على أساس الربط بين تلك الخبرة لبسيطة، المحسوسة وغير المنظمة للطفل من جانب، وبين خبره البالغين المجردة، المنظمة والمعقدة من جانب آخر.

وعن الرغم من معقولية تلك النظرية إلا أنه في ذلك الوقت لم يكن هناك نظرية شاملة للمنهج متفقا عليها من قبل علماء التربية ولكن الافتقار إلى ذلك

النوع من النظريات لا يعنى أن عملية تخطيط المنهج تسير بشكل فوضوى، فهناك اعتبارات رئيسة ترشد مخططي المناهج أثناء اتخاذهم للقرارات السابق الإشارة إليها وفيما يلي مستعرض لهذه الاعتبارات والتي تخص: التدريس، وتاريخ بناء المناهج، وأساسات بناء المناهج، وعناصر المنهج، والعلاقة بين المتعلم والمنهج.

■ العلاقة بين المنهج، والتعليم، والتدريس:

عرفنا منهج على أنه خطة نزود الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية، ولا يكون لهذه الخطة تأثير إلا عندما تنفذ على أرض الواقع. ومن هنا فإن هذه الفرص التعليمية تظل مجرد فرص لحين اندماج الطلاب فيها. وبذلك نعرف التعليم على أنه الاندماج الحقيقي للطلاب في أنشطة تعليمية مخطط لها مسبقاً وبناءً على ذلك التعريف يمكننا القول إن التعلم هو عملية تنفيذ خطة المنهج المقترحة.

ويرتبط مصطلح المنهج بمصطلح التدريس إلى درجة كبيرة، فبدون منهج أو خطة المنهج لا يمكننا تفعيل عملية التدريس، وكذلك بدون التدريس يصبح المنهج لا قيمة له.

ويستخدم أحياناً مصطلح التدريس والتعليم Teaching & Instruction بشكل متبادل، ولكنا هنا نريد بين المصطلحين فالتعليم هو اندماج الطالب في خبرة مخطط لها مسبقاً دون الحاجة إلى تواجد المعلم أما التدريس فهو مهمة تطلب تواجد المعلم في الموقف التعليمي. ومن هنا قد سمع عن برامج تعلم ذاتة كقراءة كتاب، أو مشاهدة فيلم أو أسطوانة كمبيوتر ولكننا لا نسمع أبداً عن برامج تدريس ذاتي.

وبناءً على ذلك، نعرف التدريس على أنه "عملية تفاعل يتم من خلالها نقل المعلومات والمعارف من شخص لأخر بهدف تيسير عملية التعلم". فالتعلم هنا يهدف إلى تغيير سلوك المتعلم. ومن الملاحظ، أن التعريف السابق يمكننا من إدراج أكثر من فرد تحت مسمى شخص، كالآباء ومدرسين والأقران والقيادات الدينية

صمم المناهج وقيم التقدم في العام العربي
والسياسية. إن العهم الجيد لتلك الفروق بين المنهج والتعليم والتدريس قد يسهم في
تفعيل القرارات التي يتخذها مخططو المناهج أثناء عملية التخطيط. وهذا تصبح خطة
المنهج أكثر فاعلية في تطوير عملية التعليم والتدريس.

ثانيًا أساسيات بناء المنهج:

يعد الطلاب، والمجتمع، والمعرفة من أهم القوى المؤثرة على عملية تخطيط
المنهج. فعلى سبيل المثال، إن قيم المجتمع وسلوكياته تسهم بشكل مباشر في صياغة
أهداف المنهج. وتؤثر أيضاً اهتمامات وحاجات وقدرات الطلاب في تخطيط المنهج.
أم المعرفة فإنها تنظم بطريقة معينة بحيث يضمن المخططون الوصول لأكبر قدر من
الماعلية أثناء استخدامها في المستقبل.

وهنا نطرح تساؤلين على درجة كبيرة من الأهمية:

(1) ما مدى الاهتمام الذي يجب أن نعطيه لكل من المجتمع والطلاب والمعرفة أثناء
عملية التخطيط؟

(2) إلى أي مدى نتحكم قيماناً في قراراتنا التي نتخذها تجاه المنهج الذي نخططه؟
• المجتمع، والطلاب، والمعرفة كأسس للمنهج:

كما سبق نلاحظ أن درجة الاهتمام بكل من المجتمع والطلاب والمعرفة قد
اختلفت من وقت لآخر، حيث كان الاهتمام موجهاً إلى المعرفة فقط، ثم إلى الاهتمام
بالطلاب. كذلك التأكيد على دور المرأة في إعداد الأفراد للحياة والمستقبل.

ولكن الواقع يشير إلى مدى خطورة الاعتماد على مصدر واحد كأسس لتخطيط
المنهج. فمن الملاحظ أن المنهج الذي يعتمد فقط على تزويد الطلاب بأكبر قدر من
المعرفة لا يراعى حاجات الطلاب واهتماماتهم، ومن هنا يعد مثل هذا المنهج عديم
الفائدة بالنسبة لهم وكذلك يراعى المنهج حاجات الطلاب واهتماماتهم ولم يزودهم

المعرفة التي تساعدكم على مواكبة العصر فإنه يعد أيضاً عديم الفائدة بالنسبة لهم. أما المنهج الذي يراعى حاجات المجتمع الحالية فإنه يجد من فرص الطلاب في الاعتماد على أنفسهم للتوصل لأفكار ومعرفة جديدة.

ويعد إعطاء قدر من الاهتمام المناسب لكل من هذه العناصر الثلاثة من أهم أسرار التخطيط الفعال للمنهج، حيث تعتمد خطة المنهج الجيدة على هذه العناصر مجتمعة ويختلف قدر الاهتمام لمعطى لكل منهما باختلاف الفرص التعليمية التي يمر بها الطلاب. فمثلاً ينصب الاهتمام في حصة عن الإسعافات الأولية على المعرفة المراد تعلمها، ويتم اختيار تلك المعرفة في ظل ما يحتاجه المجتمع، أما المادة التعليمية فيقوم المخطط بالتعديل فيها بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب وقدراتهم. أما عند تعليم الكبار فن الرسم، فيجب أن يراعى المخطط حاجات المعلم واهتماماته وقدراته، وفي ذات الوقت يختار لمعرفة بحيث تشمل معلومات عن الألوان وأساليب خلصها. وأثناء تصميم مقرر الفيزياء، يراعى المخطط تنظيم معرف المقدمة، وكذلك يأخذ في اعتباره حاجات الطلاب واهتماماتهم.

• قيم وأساسيات المنهج:

ينحذ المخططون للمنهج قراراتهم بناء على الأهمية النسبية لكل مصدر من مصادر تخطيط المنهج السابق ذكرها (وهي المجتمع، الطلاب والمعرفة). وتعتمد أيضاً عملية اتخاذ القرارات على إجاباتهم للسؤال التالية: ما المجتمع الصالح؟ ما الحياة الصالحة؟ ما الإنسان الصالح؟

إن الإجابة على مثل هذه التساؤلات تتطلب من المخططين أن يصنعوا مصب أعينهم قيم المجتمع وعاداته وصياغة الأهداف مثلاً تعتمد على تحديد قيم المجتمع، فعلى سبيل المثال إذا ما كان الهدف هو تنشئة المتعلم اجتماعياً، فيتطلب هذا تعريفاً واضحاً للشئنة الاجتماعية بناء على القيم السائدة في المجتمع.

ويجب على المسئولين عن المنهج أن يتخلصوا من ذلك الفكر الخاطى الذى يظفر لطلاب كأداة يجب استغلالها، فالطالب كائن حى وليس أداة نحررها كيفما نشاء، ومن هنا يجب أن ننظر للطلرب على أنه كائن متميز ومتفرد يتطلب منا معاملة متميزة تتيق بأهميته. وكلما ازداد اقتساع محططى المناهج بأهمية الطالب وقيمتة ازدادت مسئوليتهم تجاه إعداد منهج يكون على درجة كبيرة من الفاعلية ليساعد الطالب على النمو المستمر

إن هناك ثلاثة مفاهيم لوصف العلاقات القائمة بين المرص التعليميه، وهذه المفاهيم هى: التسلسل، الاستمرارية، والتكامل. ويرجع المفهوم الأول إلى تنظيم الخبرات التعليمية بشكل متدرج، فالتعلم الناتج من حرية تعبمية معينة يعدّ على درجة كبيرة من الأهمية لما سأتى بعده من حرية نعلسية أخرى. وبما سو ينصح أن التسلسل ضرورى للتعرف على العلاقة الهرمية بين كل من لأهداف والخبرات التعليمية.

ويستخدم مصطلح "التسلسل" أيضاً ليعبر عن تكرار الخبرات التعليمية، ولا نعنى هنا تكرار المادة العنمية، ولكننا نعنى الرجوع لنفس المفهوم أو لفكرة فى مستوى تعليمى متقدم فمثلاً يتعرض الطلاب فى الجامعة لمهارة كتابة الفقرة، ويتم تقديم المهارة نفسها لطلاب المرحلة الثانوية ولكن بشكل أسط من المقدم لطلاب الجامعة. وبعد أيضاً فى منهج الرياضيات نظريات تقدم فى المراحل الابتدائية، ثم يعاد تقديمها بمزيد من التفاصيل فى المراحل التعليمية المتقدمة. ومن هنا نبعت فكرة المنهج الحلزونى Spiral Curriculum.

ويرتبط مفهوم لاستمرارية بمفهوم التسلسل إلى حد كبير فالطالب يتقدم فى تعلمه بشكل مستمر من خلال المرور بخبرات تعليمية متسلسلة فى مراحل مختلفة من حياته فبما بعد مفهوم التسلسل من المفاهيم التى تقع خارج سيطره للتعلم نظراً لتحكم محططى المناهج فى تنظيمه، يعد مفهوم الاستمرارية من المفاهيم التى

يستطيع المتعلم أن يتحكم فيها. ومن الملاحظ أن كلاً من مفهوم التسلسل ومفهوم الاستمرارية يؤثران على بعضهما البعض، فالتنظيم التسلسل لخبرات التعلم يعزز من استمرارية التعلم لدى الطالب.

أما مفهوم التكامل فإنه يتحقق حينما يستطيع الطالب أن يربط بين ما يتعلمه في مختلف المواد الدراسية، وهكذا يستفيد الطالب مما تعلمه في حصة اللغة بحيث يطبقه في الدراسات الاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن جودة التعليم تزداد كلما ازدادت قدرة الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه من مواد دراسية. وكما يحدث في مفهوم الاستمرارية فإن مفهوم التكامل يتم داخل المتعلم ذاته، فعلى الرغم من مسئولية المحفظين عن إعداد خبرات تعليمية تيسر عملية التكامل، إلا أن الطالب هو المسئول الأول والأخير عن إتمام تلك العملية بنجاح.

وتركزت الجهود فيما مضى حول تيسير عملية التكامل من خلال المنهج المدرسي. أما الآن - وبعد أن أدرك علماء التربية أنها تعود للمتعليم - فقد أصبحت عملية التكامل تتم من خلال مشهده البرامج التليفزيونية أو مواقع الإنترنت أو من خلال المدرسة، وكذلك من خلال الأقران وأفراد المجتمع. فلكل مصدر من المصادر السابقة تأثيره الواضح على تعلم الطالب. ويقوم الطالب بما بعملية التكامل بين هذه المصادر المتنوعة أو يتقبل ما يتعلمه من بعض المصادر ويرفض بعضها الآخر.

ويؤثر سمط التفاعل داخل النظام التعليمي في قدرة الطالب على الدمج ما بين الخبرات المقدمة إليه. فمثلاً هل يوجد تواصل بين المنزل والمدرسة والمجتمع والأقران والبرامج التليفزيونية والإنترنت؟ هل يوجد وسائل لتبادل التغذية الراجعة بين أحزاء النظام التعليمي؟ ومن هنا يتضح أن قدرة الطالب على القيام بعملية تكامل المعارف يعتمد بشكل أساسي على جودة التواصل داخل النظام التعليمي.

ويجب أن نرعى عناصر النظام التعليمى مدى ملائمة ما تقدمه لثقافة وقيم المجتمع. ومن هنا نجد أنفسنا بصدد الإجابة عن التسؤلات الآتية. إلى أى مدى تتماثل المؤسسات التعليمية المختلفة فى نظرتها للثقافة السائدة فى المجتمع؟ هل تتفق المؤسسات فى تلك النظرة أم تختلف؟ فمثلاً هل تتفق المدرسة مع البرامج التليفزيونية فى اتجاهاتها نحو لأغى الهابطة؟ إذا كنت الإجابة بنعم فهل يتفق ذلك مع ثقافة المجتمع نحو تلك القضية؟ فكلما ارداد التوافق بين مختلف المؤسسات التعليمية اردادت قدرة الطالب على تحقيق مفهوم التكامل نجاح أكبر.

ويتم لنمط الثالث من التفاعل حينما تتدخل إحدى مؤسسات أو المجموعات التعليمية إما مانقذ أو التفسير أو التعزيز لعملية التعلم، ويسمى هذا النمط بنمط الوساطة Mediation فعلى سبيل المثال، قد يتدخل الوالدان فى عمية تعلم الطفل أثناء مشاهدته للتليفزيون وذلك بالحد من عدد البرامج التى يشاهدها، أو تقليل عدد ساعات المشاهدة، أو تفسير ما يشاهده الطفل وقد يقوم الوالدان أيضاً بمصاحبة الطفل حذيقه الحيوان - مثلاً - وذلك لعرير ما تلقاه من معلومات أثناء مشاهدته للتليفزيون.

ويسهم التفاعل الحيد بين عناصر النظام التعليمى فى تنمية أداء الطالب وتقدمه. ولكن الواقع يشير إلى الافتقار لقنوات الاتصال بين هذه العناصر إن فاعلية المدرسة فى أداء مهمتها تزداد كلما زادت العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى. كما أن هناك ضرورة لتطوير السياسات التربوية فى كافة المؤسسات التعليمية.

إن توفير كافة الفرص تمكن لطالب من تطوير نفسه. وتعد المدرسة أحد أهم المصادر المسئولة عن تلك المهمة الجديدة. ومن هنا تتصح مهمة التربويين نحاه تنسيق مصادر لتعلم فى مختلف الأماكن ويحتاج التربويون أيضاً للتواصل مع الطلاب على نحو مستمر.

وبعد الوصول لاستقلالية المتعلم من أهم أهداف المدرسة وعملية تخطيط المنهج، فمن قديم الأزل والتربية تسعى لتحقيق هذا الهدف وعلى الرغم من شيوع

هذا الهدف في كثير من الكتابات التربوية، إلا أن الواقع يشير إلى عدم تحققه. ومن هنا تزداد الحاجة لتحقيق هذا الهدف على أرض الواقع.

وباردياد معدل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية يوماً بعد يوم، يتوقف بقاء البشرية على مدى قدرة الأفراد على مواكبة تلك التغيرات. وهنا نتجلى أهمية التعليم بالنسبة لكل فرد من أفراد المجتمع. إضافة إلى ذلك، في ظل تلك التغيرات تزداد مسئولية الطالب تجاه عملية التعلم بحيث يتحول من مجرد مستقبل إلى فرد مستقبل ومرسل معاً. إن الوصول لاستقلالية المتعلم قد أصبح من أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية في الأعوام القادمة. فليست القضية الآن أن يعلم الفرد الآخرين، بل أن يعلم نفسه، حيث إن أهداف الأساس من التعليم هو تحرير الفرد من الزمان والمكان وفتح آفاق جديدة له تمكنه من خلق نفسه ومجتمعها من جديد.

في ظل هذا العالم سريع التغير، لا نستطيع أن نعطي طلاب كل المهارات والمعارف التي قد يحتاجون إليها في المستقبل، فنحن لا نستطيع التنبؤ. وفي مثل هذه الحالة نعلمهم فقط القدرة على التعبير والتجدد ومواكبة كل جديد من حولهم: أي نعلمهم الاستقلالية. ولكي يحقق النظام التعليمي هذا الهدف الرئيسي، يجب علينا أن نعد الطلاب لتحمل تلك المسئولية الملقاة على عاتقهم. وهنا نجد أنفسنا أمام ثلاثة مداخل لتحقيق هذا الهدف، وهي: (1) زيادة مسئولية الطلاب نحو تعلمهم، (2) تزويدهم بفرص تعلم إضافية، (3) توسيع قاعدة التعلم لتحتوي خبرات أكثر وأشمل.

ولكي نزيد من مسئولية الطالب تجاه عملية التعلم، فإننا ننصح بإعداد خبرات تعليمية تروى الطالب بالمتعة والإثارة ونؤكد على أهمية توفير نمط من التعليم الإنساني الذي يسعى لإسعاد الطالب وتعليمه في الوقت ذاته.

وفي محاولاتهم لإعطاء أكبر قدر من المسئولية للطلاب، نادى علماء التربية في جمعية تطوير المنهج بمشاركة الطلاب الفعالة في تخطيط المنهج مع المعلم. فمنذ زمن

والمدارس تسعى لتصویر تلك المشاركة وزيادة فاعليتها وذلك من خلال تمكين لطلاب من وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة وتقویم النتائج التي يصلون إليها، ويتم ذلك كله تحت إشراف المعلم وتوجيهاته. ومن الملاحظ أن هذا النمط من المشاركة لا يتحقق على أرض الواقع، وقد يرجع ذلك إلى قلة ثقة المخططين في قدرة الطالب عن القيام بهذه المهمة. إن غالبية المدارس، والمدرسين، وكذلك القائمين على تخطيط المنهج لا تتق في قدرات الطالب وإمكاناته فحد أن الاعتقاد السائد دائماً هو أن الطالب حتماً سيرتك العديد من الأخطاء أثناء القيام بمهمة التخطيط ومن هنا لم تُعط الطالب ما يستحقه من ثقة في حذارته وتميره.

وناء على ما سبق ذكره، يتضح فشل مخططي المناهج في الاستفادة من قدرات الطلاب في عملية التخطيط للمنهج. وأدى ذلك إلى وجود تضاد كبير بين المنهج المخطط والمنهج المفد. ومن الشواهد على وجود هذا التضاد ظهور ما يسمى بالمنهج الخفی Hidden Curriculum والذي يساعد الطلاب على اجتياز العديد من الحواجز الناتجة عن المنهج الرسمي أو المنهج المخطط.

إن المنهج الخفی أكثر تأثيراً من المنهج الرسمي إنه يؤثر إلى حد كبير على الطلاب، فلا يوجد حضانة، أو مدرسة ثانوية، أو حتى كلية بدون ذلك المنهج الخفی. فعلى الرغم من وجود منهج دى طبيعة خاصة ليتناسب مع الظروف التي وُضع لها، إلا أن المناهج الخفية تؤثر تأثيراً بالغ الأهمية على العملية التعليمية ككل. وتكون نقاط التشابه ونقاط الاختلاف في هذه المناهج على قدر سواء من الأهمية.

لقد أدى اختلاف أنظمة المدارس في تقویم الطلاب إلى زيادة اهتمام الطلاب بتلك الأنظمة ففي المدارس الثانوية والكلیات يزداد اهتمام الطلاب بالأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق النجاح في المنهج الرسمي. ومن هنا أصبح الوصول لأعلى لدرجات وكسب رضا المعلم من أهم أهداف الطلاب

ويتعين على مخططي المناهج هنا أن يأخذوا هذه الأهداف في الاعتبار أثناء تخطيطهم للمهج.

إن عملية تخطيط المهج لن تُسفر أبداً عن منهجين، أحدهم للمدرسة والآخر للطلاب ولكي نصل إلى استقلالية المتعلم يجب علينا أن نواجه هذه الازدواجية من خلال تمكين الطلاب من المشاركة المبكرة، والشاملة في عملية تخطيط المهج.

وترتبط نواتج الخبرات التي يمر بها الطالب في المدرسة أو في أي موقف تعليمي بكل من المهج المخطط والمهج الخفي إضافة إلى ذلك، قد حصل على محركات تعلم غير متوقعة وغير مخطط لها مسبقاً.

هذه المخرجات تتحدد في مقولة أنه من الخبرات الشائعة في ميدان التربية أن الفرد يتعلم فقط الشيء الذي يدرسه في الوقت الحالي. إن التعلم المصاحب Collateral Learning الذي يشمل تكوين الاتجاهات يكون أحياناً أهم بكثير من المادة العلمية التي تلقاها المتعلم. فهذه الاتجاهات هي التي تقوده كثيراً في المستقبل البعيد.

وتعد الرغبة في التعلم مدى الحياة واحدة من أهم إن لم تكن بالفعل أهم المخرجات المصاحبة لعملية التعلم. فبدون هذه الرغبة يعجز الطالب عن مواكبة التغيرات التي ستطرأ على العالم في المستقبل.

يجب أن نوضح هنا أثر المدخ الاجتماعي في المرحلة الابتدائية على كل من المخرجات المخطط لها مسبقاً والمخرجات المصاحبة لعملية التعلم. ولا تتأثر استقلالية المتعلم بالمؤسسات التعليمية فقط، بل تتأثر أيضاً بالدور الذي يؤديه المجتمع. ونظراً لأهمية التعليم بالنسبة لكل فرد، فإن الحاجة لتعريب دور المدارس والجامعات والمجتمع ككل في العملية التربوية وهنا تتضح أهمية البيئة الاجتماعية

تصميم المناهج وقيم التعلم في العام العربي
التي تربط بين التعليم والنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. وهذا يتحقق
على أرض الواقع ما يسمى بمجتمع التعلم الذي يساهم بفاعلية في عملية تخطيط
المناهج.

ثالثاً نظرة تاريخية لتخطيط المنهج:

لا نقدم هنا صيغة واحدة مسطرة لتخطيط المنهج الدراسي، بل عدة مفاهيم
لتخطيط المنهج، كما نشرح بعض المبادئ والممارسات المتعلقة بعملية التخطيط
وكيفية تطويرها وتطبيقها في مختلف المواقف كما ننظر إلى المنهج على أنه مخطط
مفاهيمي قابل للتعبير بحسب الظروف المحيطة به سواء في المدرسة أو في المجتمع
ككل، إضافة إلى ذلك نقدم مخطط المنهج على أنه نظام أو مجموعة من العمليات التي
تتم في مواقف تعليمية حقيقية.

وتسهم معرفة تاريخ تخطيط المناهج في فعالية عملية التخطيط، كما أنه تجنب
مخطئ المناهج تكرار أخطاء السابقين. وازدادت أهمية تلك المعرفة عندما لاحظ
علماء التربية أن تاريخ المنهج يسير بشكل دائري يؤثر فيه كل عنصر بالآخر ويتأثر به
وليس خطياً

وعلى الرغم من أن تاريخ التربية يعود إلى بداية حياة الإنسان على الأرض إلا
أن تطبيق العلم في ميدان التربية بدأ مبكراً أيضاً ويرينا هذا التاريخ التغيرات
الاجتماعية التي طرأت على التربية. ويزودنا بنظرة تاريخية سريعة على ثلاثة
موضوعات تخص المنهج. إجراءات تخطيط المنهج، التعلم وطبيعة المنهج، ومحتوى
المنهج.

1- إجراءات تخطيط المنهج:

كان النظام الاختياري التعددي للتعليم هو السائد وبعده تم تبني وجهة نظر
تنادى باستخدام "النظام الأفضل One best system"، أي استخدام نظام واحد

يعد هو الأفضل مقدرة بغيره من الأنظمة. وطبقت أفكار ومبادئ المدخل العلمى وطور المنهج ووضع له أهداف مشتقة مباشرة من بيئة التعلم الحقيقية للكار واستمر تأثير ذلك المدخل على المنهج بدرجات متفاوتة، فأحياناً نجده على درجة عالية من الشدة، وأحياناً أخرى نجده أقل شدة.

وفي فترة تالية تم تحديد ثلاثة مؤثرات رئيسة كانت السبب في رفض استخدام لأفكار السابقة أثناء عملية تطوير المنهج. يرجع المؤثر لأول إلى وجهه الطر الفلسفية التجريبية والتي رفضت المدخل العلمى، وأكدت على حطية العلاقة بين الوسائل والعايات، وقدمت العايات على الوسائل. أما بالنسبة للمؤثر الثنى فهو نظرية الجشطات و علم النفس والتي حذفت ذلك التوجه الفلسفى التجربى إلى حد كبير. أما المؤثر الثالث و لأخبر فهو ذلك الإحباط الشديد الذى أصاب مديرى المدارس، حيث وجدوا أنفسهم مطالبين بمناهج تخاطب حاجات الطلاب وذلك لقيدة حملة ابناء الاجنماعى التى ظهرت في الثلاثينيات من القرن العشرين

ولقد ساهم اشتراك مخططى المناهج في جمعية التعلم التقدمى في وضع مناهج وثيقة لصلة بحاجات الطلاب وأهدافهم واهتماماتهم. إن مخططى المنهج في تلك الفترة لم يستخدموا خطوات المنهج التحليلى أثناء عملية التخطيط.

ومع ذلك، فقد صطر العلماء للرجوع إلى المدخل التحلى للمنهج أثناء دراسة استمرت ثمانى سنوات، حيث احتاحت مجموعة التصويم - والتى ترأسها تايلور Tyler - لتعريف أدق بخص الغايات. وأثناء عمله، طور نموذج عن المنهج، وقام بتحديد أربعة أسئلة تتطلبها عملية تقويم المنهج هى:

- ما الأهداف التعليمية التى يجب أن تسعى المدرسة لتحقيقها ؟
- ما الخبرات التعليمية التى يجب أن يمر بها الطالب لتحقيق تلك الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية للوصول لأكبر درجة من الفاعلية ؟
- كيف يمكن التأكد من تحقق تلك الأهداف ؟

ومن هنا يتضح أن نموذج تايلور للمنهج يمثل عودة لخطوات المدخل التحليلي، كما قد شعلت المعلمين والمسؤولين عن المناهج لفترة كبيرة. كما أن الابعاد عن نموذج تايلور يعد انعقاداً عن الثقافة الأمريكية ذاتها.

إن مدخل تايلور يمثل عودة للخطوات الآلية التي استخدمت في العشرينيات، والتي ركزت على أهداف المتعلمين الكبار كأساس لاختيار وتنظيم خبرات المتعلمين الصغار. إن تلك النزعة الآلية لم تتواجد في الأدبيات التي تخص المنهج فيما بعد

وبدخول فترة الخمسينيات ظهر مشتركون جدد على ساحة تخطيط المناهج لقد أسقط المنهج العلمي الآباء والأمهات من حساباته أثناء عملية التخطيط ؛ لأنهم غير متخصصين في هذا الميدان. أما بعد ذلك بدأ الآباء والأمهات وبعض المواطنين في المساهمة في عملية تخطيط المناهج. وبعد إطلاق أول سفينة فضاء روسية في أواخر الخمسينيات وبداية حملة التعليم القومية من أهم الأسباب وراء الدعم الذي خصص لتطوير المناهج. وقام الأكاديميون بإعداد البرامج ، حيث ركزوا إلى حد كبير على المادة العلمية مهملة حاجات المتعلمين واهتماماتهم. وكانت النتيجة ظهور برامج قومية مثال " الرياضيات الحديثة " وخلال تلك الفترة تبنى بعض كتاب المنهج نموذج تايلور. فعلى سبيل المثال، اتبع نموذج تابا Tabatake ذو السبع خطوات نموذج تايلور كالآتي:

- تشخيص الحاجات.
- صياغة الأهداف
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى

- تنظيم الخبرات التعليمية.
- اختيار الخبرات التعليمية
- تحديد ما يجب تقويمه والوسائل والطرق التي سيتم بها هذا التقويم
- وفي السبعينات، قام مصممو المناهج بتبنى فكر تايلور ففى يخص تخطيط المناهج فعلى سبيل المثال، وضع نموذج بقاء على نموذج تايلور كما يلى:
يتم تحقيق الأهداف من خلال أداء الطلاب.
- يتم تصميم أدوات التقويم لقياس مدى تحقق الأهداف.
- يتم أخذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات فى الاعتبار.
- يتم اتخاذ القرارات بحيث تتماشى مع المدخلات.
- وتوصل أيضاً لنموذج آخر من أربع خطوات كالتالى:
تحديد الأهداف.
- التقسيم القليل.
- التدريس.
- التقويم.

وأثمرت الحركة العلمية فى بدايات القرن العشرين عن أعمال كثيرة تتعلق بميدان المناهج وعلى الرغم من سيادة تلك الأعمال فى ميدان التربية، إلا أن ذلك لم يمنع ظهور وجهات نظر أخرى تخص عممية تطوير المنهج. فعلى سبيل المثال، يرى ماكدونالد Macdonald أن التأكيد على التدريس وتصميم البرامج التعليمية أهم بكثير من التأكيد على الأهداف. ويستطرد داكراً أن مثل هذا الاهتمام بالتدريس وتصميم البرامج يحقق ثلاثة أهداف: النسبة الاجتماعية، واسطويز، والتحرر. وتم التوصل إلى مدحل مقترح لتصميم المنهج، حيث ينظر إلى المنهج والتدريس كوحدة عضوية متداخلة الأجزاء. ويظل كل من المنهج والتدريس فى

تفاعل مباشر ومستمر أما بالنسبة للوسائل ولعديات، فإن هذا المدخل يراها متداخلة ومتكاملة إلى حد كبير، وذلك عكس ما أفره تابلور من علاقته خطيه بين كل من الوسائل والعديات.

وهناك ثلاث توصيات بناء على المدخل العلمي لتطوير المنهج. دارب التوصية الأولى حول ضرورة النظر إلى المنهج من ناحية مهية أكثر منها سياسية، وركزت التوصية الثانية على تأثير العديد من المنظمات المجتمعية والاقتصادية والسياسية بالتغيرات التي تطرأ على المنهج أثناء عملية تطويره وأشارت التوصية الثالثة إلى إمكانية تطبيق خطوات المنهج العلمي أثناء عملية تطوير المنهج.

وهناك سؤال يطرح نفسه الآن: ما الذي توصلنا إليه بعد هذا العرض التاريخي المختصر للخطوات مستخدمة في تطوير المناهج؟ عنى الرعم من استمرار سيادة المدخل العلمي أو المدخل التحليلي، إلا أن وجهات النظر الأخرى المتعلقة بكيفية بناء أو تصميم المناهج ما زالت متواحدة ويستلزم هذا أن يدرك مدخل معين لتطوير المنهج يتم اعتماده على مستوى عالمي. ومن هنا يمكن لمطوري المناهج أن يستخدموا عدة مداخل وذلك بناء على طبيعة البرامج المراد تطويرها ويقدم هنا عدة مد حل للمساعدة على فهم كيفية تطبيقها، وكذلك التوقيت المناسب لتطبيقها

2- المتعلم وطبيعة المنهج:

من مثاب السنين والمدرسة تتوقع من الطلاب أن يكونوا على درجة واحدة من الكفاءة فقد سم رقص معير المنهج لطلاب المدارس لثاوية. ولقى هذا الرقص تحركاً شديداً من كفة فئات المجتمع لقد هاجر للولايات المتحدة أكثر من 23 مليون فرد في الفترة ما بين 1880 إلى 1919، ومن هنا كن على المدارس أن تستوعب كل تلك الأعداد في فصولها، وهما ظهرت الحاجة إلى تطوير المنهج وفي الوقت ذاته،

زودت التطورات في مجال علم نفس الطفل عملية تطوير المناهج بالأساس العلمي اللازم لها.

لقد نشر عالم النفس ستانلي هال Stanley Hall مقالة " المدرسة النموذجية وعلم نفس الطفل " والفكرة الرئيسة هي الاختلاف بين نمطين من أنماط المدرسة؛ النمط الأول : يشكل الطالب لبرنامج المدرسة وطبيعتها. أما النمط الثاني : فيجعل المدرسة في خدمة الطالب ، حيث تشكل المدرسة لبرنامج صيغة الطالب وحاجاته واهتماماته. ولأقت أفكار ستانلي هال قبولاً شديداً بين علماء التربية، وبدأوا في تطوير مناهج التعليم الثانوي لتلائم مع حاجات الطلاب واهتماماتهم. وكان لكتابات ديوى وأفكاره عن التعليم القائم على العمل تأثيراً كبيراً على تلك الحركة ووضع العديد من الخطط لتطوير المناهج بحيث تراعى الفروق الفردية بين الطلاب. فعلى سبيل المثال، قامت بعض المدارس بتقسيم المنهج لقسمين؛ بحيث يشمل القسم الأول : القراءة والكتابة والحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية، أما الجزء الآخر فيحتوي على بعض الأنشطة الإبداعية التي تفتح الطالب على تعبير عن الذات، واستكشاف ما لديه من اهتمامات وطاقات كامنة. ومن الجدير بالذكر أن ذلك المنهج يراعى معدلات التعلم الخاصة بكل طالب.

إن العلاقة وطيدة ما بين تلبية حاجات الطلاب وتخطيط المنهج، وكذلك ضرورة تطوير المنهج ليتلائم مع متطلبات المتعلمين الجدد بالمدرسة. وضرورة الأخذ بآراء من يطبقون المنهج - أي المعلمين.

واحتلت قضية تعديل المنهج ليتلائم مع حاجات الطلاب وفروقاتهم الفردية مكان الصدارة في التعليم الأمريكي. وأعلنت المحاكم الأمريكية حق كل فرد في مجانية التعليم. أما بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فلقد نالوا ذلك الحق أيضاً. وبإضافة إلى ذلك، قام المسؤولون عن التربية الخاصة بتطوير البرامج الفردية مقدمة للمعاقين بكافة فئاتهم.

و في ضوء ذلك العبر الذي طرأ على دور المدرسة حيث أصبح تكيف نفسها لتلائم حاجات المتعلم واهتماماته جاءت الإشارة إلى قضية مهمة وهي التمييز المستمر لمنهج للأكّد من ملائمة لكافة الفئات والمستويات، فعملية التقويم هذه تجنبنا الفشل. إن مصممى المدهج ثناء عملية تعديل المنهج ليتناسب مع كافة الطلاب ولتلائم مع حاجاتهم الفردية قد يقفون في الإجابة عن سؤال في غاية الأهمية وهو: ما المعارف التي يجب أن يتشارك فيها جميع أفراد المجتمع؟ ولماذا؟

3 - محتوى المنهج

تأثرت التعيرات التي صرأت على محتوى المنهج بالإجراءات المستخدمة في تصميم المنهج، وتأثرت عليها في الوقت ذاته، وتأثرت أيضاً آراء التربويين في العلاقة بين المتعلم والمنهج على محتوى المنهج. وأخيراً تأثرت التغيرات التي طرأت على المحتوى بالتغيرات المجتمعية. إن المحتوى يدور حول بعض المواد الدراسية التي تنقل المعرفة الشرية من جيل لآخر وأثناء تسي أفكار المدخل العلمى أو المدخل التحليل فسمت بعض المهارات التي يحتاجها الكبار في المحتوى مع التأكيد على أهمية تنظيم المحتوى في شكل مواد دراسية ولو كان ذلك على حسب أعداد الطلاب لتحقيق حاجات الكبار.

وتؤثر نظرة التربويين لدور المتعلم على محتوى المنهج إلى حد كبير. فممن مثات السنين والمدرسة تنزم الطالب بالتعبير ليتلائم مع طبيعتها. وكما اتضح أن هذه النظرة قد تغيرت تماماً وأصبح المدرسة مطالبة بالتكيف مع حاجات الطالب واهتماماته وفدراته. وتجبلى هذا المدأ واصحاً في محتوى المنهج وذلك بفضل مجهودات جمعية لتعليم التقدمى وكان لتغيرات المجتمعية أشد الأثر على محتوى المنهج. مع زدياد درجة التعقيد في حياة المجتمع، قل التأثير التربوى لبعض المؤسسات المجتمعية، منها المنزل ودور العادة، ومن هنا ازدادت الأعباء على

المدارس. فعلى سبيل لمثال، في الماضي كان الآباء وبعض أفراد المجتمع يعلمون الشباب مهنة ما، وكان أيضاً للمنزل ومسجد وللكيسة والمجتمع دور في ورع القيم الأخلاقية في نفوس الشباب أما الآن وقد تلاشى دور مثل هذه المؤسسات، أصبحت المدرسة هي المسئور الأول والأخير عن تعلم الطلاب ورع القيم الأخلاقية في نفوسهم

وبناء على ذلك، اتسع محتوى المنهج ليلبي حاجات الطلاب وليشمل بعض القضايا المجتمعية التي تهمهم. وأعلنت جمعية التعليم القومي أن دور المدرسة هو إعداد الفرد ليتعلم مدى الحياة، ووضعت الجمعية أيضاً سبعة أهداف هي: (1) الصحة، (2) التمكين من العمليات الأساسية، (3) الوظيفة، (4) المواطنة، (5) الاستخدام الأمثل لوقت الفراغ، (6) الشخصية الأخلاقية، (7) صلاح الفرد في منزله، ثم أعادت إدارة السياسات التعليمية التأكيد على الأهداف السابق ذكرها. وتم تحديد بعض الحاجات التربوية خلال الخمس والعشرين سنة القادمة، حيث أعلن عن حاجة المجتمع للتقدم نحو أساسات جديدة. وتصممت الحاجات التربوية التفاهم عبر الثقافات، والتعاطف، والعلاقات الإنسانية، والتعارف بين الثقافات. ولا تقتصر مهمة المدرسة على ذلك فقط، بل يجب أن تقوم أيضاً بإعداد برامج تعليمية لأكبر عدد من الأفراد. وامتدت خدمات المدرسة لتشمل الطلاب ذوي الحاجات أيضاً وإضافة إلى ذلك، تقدم المدارس خدماتها للمتعلمين الكبار في كافة المراحل التعليمية. وظل دور المدرسة نفسها مطالب بتوحيد قوى مجتمع فد انقسم على نفسه منذ أمد بعيد.

وبعد هذا العرض التاريخي المختصر لمحتوى المنهج نجد أنفسنا بصدد الإجابة على عدة تساؤلات منها: هل ازداد العبء فعلاً على المدرسة بإعداد المسئوليات الملقاة على عاتقها؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فما المؤسسات الأخرى التي يمكن أن

تصميم المناهج وقيم التمدد في العاء العربى
تشاركها فى تحمل تلك استهوليات ؟ وكيف يمكن لكل هذه المؤسسات أن تعمل
معاً للوصول إلى نظام تعليمى شامل ؟

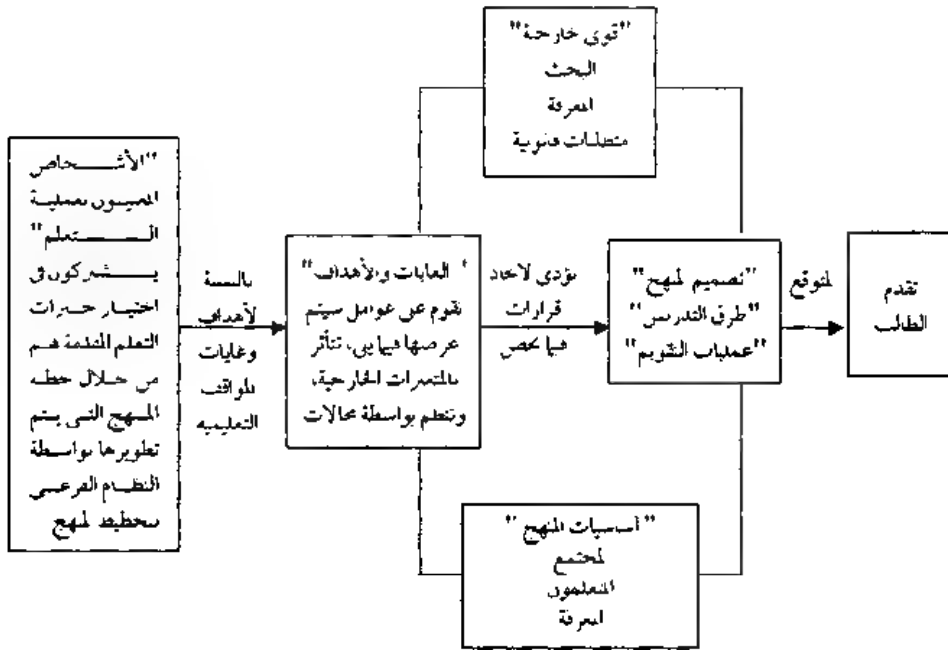
رابعاً طبيعة عمليات التخطيط وعناصرها:

تتطلب عملية تخطيط المنهج اتخاذ العديد من القرارات. وقد ناقشنا بعض
الاعتبارات الرئيسة التى يراعيها مخططو المناهج أثناء اتخاذهم للقرارات الخاصة
بهذه العملية. أما فى الجزء الخالى فإن نصف طبيعة تلك القرارات وأيضاً العمليات
التي تُسبغ للوصول لتلك القرارات.

عناصر خطة المنهج :

عرّف المنهج على أنه خطة تزود الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية. وبناء
على هذا التعريف يتضح أن المنهج يتضمن بعض الفرص التعليمية المخطط لها
مسبقاً والتي تسعى لتحقيق مجموعة معينة من الأهداف فى إحدى مراحل التعليم
وعادة ما شمل خطة المنهج مجموعة من الخطط الفرعية لبعض أجزاء المنهج. فقد
يصح التعامل على المنهج خطة فرعية لمجموعة معينة من الأهداف أو ليدان ما من
ميادين الدراسة. وعموماً فإن هذه الخطط الفرعية عادة ما تكون فى شكل برامج
دراسية أو قوائم من الأنشطة، أو جداول، أو مقررات دراسية أو كتب، أو وحدات
دراسية أو حقائب تعليمية. ومن هنا يتضح أن الخطة الشاملة للمنهج نادراً ما
تكتب فى وثيقة واحدة فقط. وتعد الخطة التي يضعها المعلم لتحقيق أهداف معينة
أثناء عمله مع لفصل، أو المجموعات الصغيرة، أو الأفراد جزءاً لا يتجزأ من الخطة
الشاملة للمنهج.

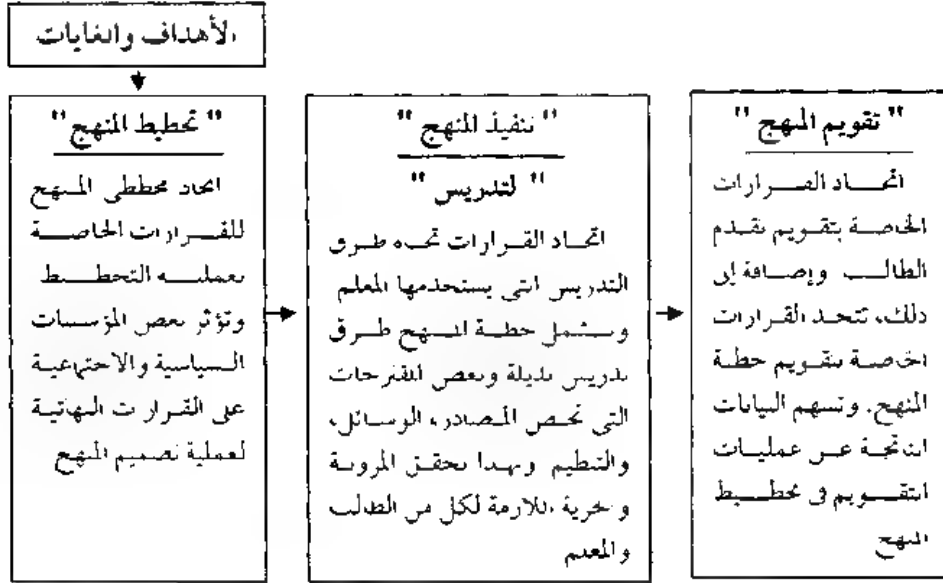
وهناك مجموعة من العوامل أو العناصر يجب أن تأخذها فى الاعتبار أثناء
عملية تطوير المنهج. ويمثل الشكل التالى العلاقة بين هذه العناصر المتضمنة فى نظام
المنهج



شكل (1) - عناصر منظومة المنهج

ويبدأ نظام المنهج بسؤال رئيسي وهو: ما نوع العرض التعليمية التي يحتاجها أو يريدونها الأفراد المعنيون بعملية التعلم؟ وتيسر الإجابة على هذا لسؤال عملية صياغة لأهداف والغايات. ويتضح من الشكل السابق أن طبيعة الفرص التعليمية تعتمد على الأهداف والغايات إلى حد كبير. ويبين الشكل أيضاً أن هناك مجموعة من الاعتبارات لرئيسة التي تتدخل في صياغة الأهداف والغايات. ومن المفترض أن أهداف وغايات الطالب تتفق مع أهداف وغايات نظام المنهج. ويضمن هذا الاتفاق نجاح عملية التعلم. أما في حالة عدم تحقق مثل هذا الاتفاق بين أهداف وغايات كل من الطالب ونظام المنهج، فإن عملية التعلم تصبح أكثر صعوبة. ونقترح تقسيم الغايات والأهداف إلى أربعة محالات: نمو الذات Personal Development، الكفاءة الاجتماعية Social Competence، مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills، والتخصص Specialization.

وتزودن الأهداف والغايات المتفق عليها من قِبل مخططي المنهج بقاعدة أساسية تركز عليها عملية اختيار تصميم المنهج، وطرق التدريس التي ستنفذها المنهج، ووسائل تقويم المنهج. ويوضح الشكل التالي عملية تخطيط المنهج:



شكل (2) عمليات تخطيط المنهج

ويستخدم تصميم المنهج كإطار مرجعي يرودنا بالعديد من فرص التعلم. إن اختيارنا لتصميم المنهج يعتمد بشكل أساسي على الغايات والأهداف المراد تحقيقها، وطبيعته كل من المتعلم والمجتمع.

ويتضح من الشكل أن عملية تخطيط المنهج يقتضي اتخاذ بعض القرارات الخاصة بطرق ونماذج التدريس المستخدمة ويعترض في حصة المنهج الجيدة أن تتصف بالمرونة، وتروى المعلمين بمجموعة من المقترحات المتعلقة بطرق التدريس ويتضح أيضاً في الشكل أن هناك نمطين من تقويم المنهج ويحتاج مخطط المنهج إلى اتخاذ بعض القرارات الخاصة بتقويم تعلم الطالب من جهة، وتقويم خطة المنهج

من جهة أخرى. ويرودنا كل من النمطين السابقين ذكرهما بالبيانات اللازمة لتحسين جودة الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.

وعلى الرغم من تسلسل الأنشطة كما في الشكل إلا أن التخطيط الجيد للمنهج لا يكون خطياً أبداً، فقد يبدأ من أى نقطة في الخطة. فعلى سبيل المثال، قد يعدد مخططو المناهج في هدف أو أكثر من هدف أثناء تصميم المنهج، أو قد يعدل التصميم ذاته أثناء مرور الطالب بالخبرات التعليمية. فالمخططة الجيدة للمنهج ليست قرآناً بئلى، بل هي تصور مقترح يستطيع الفاعلون على المنهج التعديل فيه حسب حاجة المتعلم.

وود أن نشير هنا أن معظم مبادئ تخطيط المنهج المتبعة في مدارس الولايات المتحدة التي تسعى للتطوير المستمر لمناهجها تقوم على الجهود التعاونية في الولايات والمقاطعات والمدارس العمة. ولقد أصبحت هذه الجهود غير فعالة وغير مستمرة. إنه حلف باب الفصل المدرسي، يمكن رصاً ما يدور في أول أربع سنين من التدريس في المدرسة. سلك السنين التي تُفترص أن يتواءم فيها تخطيط فعال وتعاوني. لقد اتضح من خلال تتبعنا لخطط المنهج في المدرسة أن كل فصل يعمل كوحدة مفصلة عما عدا غيره من الفصول، ويتخذ من الكتاب المدرسي، وخبرات المدرسين مُرشداً.

وهذا ما يدعو إلى مراعاة جودة التخطيط والتدريس في الفصول الدراسية بكافة مستوياتها. وجاءت دراسات لاحقة لتتناول الموضوع نفسه وتوصلت هذه لدراسات إلى ملحوظتين، ولأهما ذات جانب سلبي، وثانيتهما ذات جانب إيجابي. أم الأولى فهي أن العديد من المدارس تعوقه حدود الوقت والروتين عن تحقيق بعض الأهداف والعمليات الخاصة بالتخطيط، ومن هنا تحولت عمدية التخطيط إلى سلسلة من القرارات التي تتحد بخصم من بعض المشاكل. وفي الوقت ذاته تقلص حجم المدول لربط المشكلات والهيئات الحالية بالأهداف طويلة المدى. أما بالنسبة

تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي
للملاحظة الثانية، فلقد أظهرت أهمية التخطيط الشامل من قبل المدرسة - والذي
أشركت فيه المجتمع والطالب - وكذلك أوصحت أثره على العملية التعليمية.
ولكى يتحقق هذا الأثر، يجب أن تُبنى عملية التخطيط على تصور واضح وملائم
للأدوار التي تقوم بها العايات والأهداف، والتغذية الراجعة وكذلك التقويم

هذا كل ما يخص عمليات تخطيط المنهج الدراسي. أما عناصر التخطيط
(لعايات، الأهداف، والمجالات) فقد تبين بمراجعة الممارسات الماضية والخالية
الخاصة بتخطيط المنهج، قصور في التركيز على العايات والأهداف باعتبارها ححرى
الأساس لتلك العملية. ويعد الفشل في ربط أجزاء المنهج المختلفة بأهداف المنهج
قصيره المدى وكذلك طوبلة المدى من أهم المشكلات التي تواجه مخططى المناهج.
فمثلاً، إذا كان للمنهج هدف طويل المدى مثل ' تطوير البرامج التعليمية التى
سهم في نمو استقلالية المتعلم"، فإن حطط المنهج التى يعكس هذا الهدف يجب أن
تشمل تصميم المنهج، وطرق التدريس ووسائل تقويم. ولكن الأمر في حقيقته
ليس كذلك، فعالم ما تُوضع حطط المنهج لغزات قصيره المدى، وبأدراً ما يشمل
التقويم أهدافاً عريضة

ومن المشكلات الشائعة أيضاً أن حطة المنهج عادة ما تتحول لتصبح مجرد
مقرر دراسى أو نظام تعليمى يهدف لتحقيق أهداف معينة (غالباً ما تكون معرفية)
في مادة دراسية معينة. ومن هنا أصبحت الأهداف توضع في ضوء المدة الدراسية
وليس العكس. لقد ساهم الاعتقاد الخاطئ بأن عناصر المنهج هى مجموعة من
المواد الدراسية في التركيز على الأهداف المعرفية وإهمال الأهداف الوحدانية
والمهارية.

ويستخدم مصطلح مجال المنهج بمعنى مجموعة من فرص التعلم المخطط لها
مسبقاً والتي تسعى لتحقيق مجموعة محددة من العايات العامة ولقرعية

وفيما يلي شرح مفهوم مجال المنهج. يتضمن مجال مهارات التعلم المستمر العديد من الأهداف لتعلّمية الخاصة بالمهارات والعمليات التي تتطلبها عملية التعلم في الحاضر والمستقبل، ويحوي هذا المجال ما يلي من فرص تعليمية متنوعة:

- تدريس القراءة ومهارات التعلم الأولية.
- التعليم المبرمج فيما يخص استخدام الكتاب ومختلف مصادر المعرفة.
- تعليم الكمبيوتر.
- تعليم القراءة الفردية سواء في المدرسة أو في المكتبات.
- استخدام مهارات العمل في مجموعات.
- استخدام اتليفزيون في المدرسة والمنزل.
- إحراء المقابلات مع الأقران في المدرسة، والمجتمع لاكتساب المعرفة.
- إتقان مختلف المهارات وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويشمل مجال المنهج مجموعة من الفرص التعليمية التي لا تقتيد بالمواد الدراسية، أو العوامل الأخرى التي عادة ما تؤثر سلباً على صياغة الأهداف خاصةً ومخطط المنهج عامةً. وعادة ما يكون مجال منهج بمثابة مرشد يساعد مخطط المنهج على التأكد من مدى تحقق الأهداف وانعكاسها في خطة المنهج.

ويقترح تقسيم الأهداف في هيئة مجالات كما يلي. النمو الشخصي Personal Development، الكفاءة الاجتماعية Social Competence، مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills، والتخصص Specialization. ولقد توصلت لجنة السياسات التعليمية إلى تقسيم مشابه، وهو كما يلي:

- أهداف تخص تحقيق الذات.
- أهداف تخص العلاقات الإنسانية.
- أهداف تخص الكفاءة الاقتصادية.
- أهداف تخص المسؤولية المدنية.

مصمم المناهج وقيم التقدم في العام العربي
وأسفرت نتائج الدراسات التي أحريه على التعليم العام في جامعة شيكاغو
عن لإطار المفاهيمي التالي:

1- الأبعاد العقلية:

- امتلاك المعرفة: مجموعة من المعارف، والمفاهيم.
- نقل المعرفة: مهارات اكتساب المعرفة ونقلها
- إبداع (خلق) المعرفة: الخيال، العادات
- الرغبة في المعرفة: حب التعلم.

2- الأبعاد الاجتماعية.

- رجل ورجل التعاون في المعاملات اليومية
- رجل وولادة: الحقوق المدنية والواجبات.
- رجل ودولة: الولاء للوطن.
- رجل وعالم: العلاقات بين البشر.

3 الأبعاد الشخصية.

- الجسدية: الصحة الجسدية والنمو
- العاطفية: الصحة العقلية والثبات النفسي.
- الأخلاقية: التعامل الأخلاقي.
- الفني: لثقافة والفن

4 الأبعاد الإنتاجية:

- اختيار الوضعية المعرفة والتوجيه.
- لإعداد الوظيفي: التدريب

- البيت والعائلة أعمال المنزل، خدمة الذات، العائلة

- المستهلك: المشتريات الشخصية، البيع، والاستثمار.

إننا نأخذ على هذه المجالات عدم ملائمتها للمنهج : لأنها لم تعطِ الاهتمام الكافي لمهارات التعلم المستمر وعلاوة على ذلك، فقد أهملت تلك المجالات التخصصات الأخرى. أما المجالات المشودة فإنها تشتمل على أهداف تخص التعلم المستمر، وأخرى تخص مختلف الاهتمامات والوظائف وميادين العلم.

• النمو الشخصي Personal Development

يسعى التعليم عموماً إلى مساعدة الأفراد على النمو أما المدرسة فإنها تسعى لتحقيق هدف أقل عمومية هو مساعدة الطالب على تحقيق أهداف شخصيه، وحل مشاكله، وفوق هذا وذاك بناء مفهومه عن الذات. ولقد صيغت هذه لأهداف في لحمل التالية. " تمكين الفرد من اكتشاف قدراته الكامنة"، "مساعدة الفرد على تطوير مفهومه عن ذاته"، "مساعدة الطالب على تحقيق ذاته، والبحث عن استقلاليتته". ويسهم النجاح الأكاديمي في المدرسة في نمو الطالب ككل

ويحوى هذا المجال عن مجموعة متنوعة من الفرص التعليمية: المهارات الأساسية للاتصال، الفرص المتصلة بما يسمى أهداف التعليم العام، التمييز والنمو، خدمات الإرشاد والتوجيه، والتعقيم الصحي، المواد الدراسية التي تسمى مهارات الاكتشاف، والأنشطة والفرص التي تمكن الطالب من اكتشاف قدراته واهتماماته وتزود التربية الفنية دوراً مهماً في النمو الشخصي، فهي خبرة أساسية يجب أن يمر بها الطالب حتى يتمكن من إصدار الأحكام والقرارات؛ والتربية الفنية تمهد الطريق لاكتساب المفاهيم والمثل العليا. إن الفن هو الوسيلة التي من خلالها نحس بما نتجه العلم من أفكار

• الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

أعطت أهداف التعليم لاهتمام الك في لتعليم المواطنة Citizenship، والعلاقات الإنسانية. وتعد تنمية الكفاءة الاجتماعية من أهم أهداف لتعليم في المجتمعات التي تقوم على الديمقراطية وتقدرها.

ويشمل هذا المجال مجموعة من الاحتمالات وهي: المجالات المختلفة للمعرفة في الدراسات الاجتماعية والعلوم الإنسانية، اللغات، التفاعل الاجتماعي مشاركة الطلاب في المجموعات والمؤسسات، بعض لدراسات، وأنشطة تنمية مهارات حل المشكلات القائمة في المجتمع

ومن احدي بالذكر هنا، أن الإدراك المحدود المبذول لتحقيق الأهداف الخاصة بهذا المجال يؤثر سلباً على المجال السابق ذكره ويؤدي إلى لتداخل معه. فمثلاً إذا ما حصرنا هذا المجال عن التنشئة الاجتماعية فقط، سيمعهم ذلك التحرر من الزمان والمكان، والتكيف مع مستحدثات العصر.

• مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills:

ما زالت بعض المدارس تؤمن بذلك المفهوم الخاطئ الذي يفترض أن اكتساب الطالب لمزيد من المعارف يؤهله لاكتساب المزيد والمزيد في المستقبل. ومن هنا أهملت تلك المدارس مهارات التعلم المستمر التي تؤهل الطالب للتعلم بفاعلية حتى بعد انتهائه من مدرسة. ولقد أثبت هذا المفهوم فشله في ظل لتغيرات السرعة التي طرأت على عالمنا. ومن هنا نبعت حاجة الفرد لمدرسه تؤهله للتعلم مدى الحياة للوصول إلى الجودة في المستقبل

ويحتوي مجال مهارات التعلم المستمر على خطط معيارية في تدريس القراءة، والاسماع والحدث ويشمل أيضاً على مهارات مقدمة مثل احراء المقابلات.

المنافسة، التفاعل مع الآخرين، استخدام الكمبيوتر والإنترنت، تحليل القضايا، اختيار البدائل، تحريك الأفكار، حل المشكلات، استخدام مصادر التعلم المستمر، تقييم الأفكار والمصادر، التعميم، ومهارات أخرى.

• التخصص Specialization.

يمكن لتعليم طلابه من اختيار التخصصات التي تناسب ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم. فمثلاً يسمى كثير من الطلاب في مرحلة الابتدائية مهاراتهم في الرسم والموسيقى والرياضة ومجالات أخرى، وعادة ما يفيدهم ذلك في اختيار مجال تخصصهم في المستقبل. وبهذا يتضح أن هذا المجال يشمل فرص التعلم التي يختارها الطالب بناءً على اهتماماته وخبراته.

إن الاهتمام بالتعليم من أجل الوظيفة كبير ويتضمن هذا التعليم إعداد برامج خاصة ليدرسها الطالب خلال العام الدراسي سواء في المدرسة أو الجامعة. والمدارس والجامعات ليست مستولة فقط عن تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالب، وزيادة وعيه الاجتماعي، بل هي أيضاً مطالبة بإعدادة لوظيفة يفيد به مجتمعه في المستقبل.

وتناول علماء التربية بعض هذه البرامج بالنقد، وأكدوا أن بعضها ضعيف المستوى للعناية ولا يسهم في تحقيق أهداف التعليم من أجل الحصول على وظيفة في المجتمع. ولهذا ينادى علماء التربية بالتخطيط الجيد لثل هذه البرامج ومراعاة تقييمها في ظل حاجات الطلاب واهتماماتهم.

الخلاصة أننا تناول أربعة محالات في السور لشخصي، والكفاءة الاجتماعية، ومهارات لتعلم المستمر، والتخصص وهي تمثل تصنيفاً لأهداف التعميم الأساسية وتسهم هذه المجالات بشمولية ومن الحدير بالذكر، أن هذا التصنيف لا يُلزم معطى اسهح بوضع حصة لكل محال من المحالات السابق ذكرها

• مكان (موضع) المنهج:

يوضح تنوع مجالات الدراسة في كل من المحالات الأربعة مدى التقدم في عملية التعلم إن لم تتعاون المؤسسات التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية سنعجز تماماً عن تحقيق حاجات الطلاب ، فلنعليم في المستقبل سيتم من خلال العديد من المؤسسات التعليمية، وسيستفيد من مختلف مصادر العلم. وذكر تايبور أربعة مصادر قد تسهم في تحقيق أهداف ومتطلبات العملية التعليمية، وهي:

- فئات الكبار ممن يرحون بمساعدة الصغار على التعلم
- مؤسسات المجتمع التي تخدم التعليم مثل: المتاحف والنوادي والمكتبات والكائنات والمساعد.

- المطبات والمؤسسات التي توفر فرصاً للعمل.

- الأنظمة التكنولوجية مثل: التلفزيون وأر دبو والفيديو والكمبيوتر

ولصياغة الأهداف والعيات يتعين أولاً تحديد العايات المراد تحقيقها في المجتمع ككل، ومن الخطأ أن يكون لكل مؤسسة أهدافها المفصلة تماماً عن أهداف المجمع والمؤسسات الأخرى ومن هنا تنبى الحاجة إلى التعاون في عملية التخطيط لصان:

- تحقيق الأهداف العامة والخاصة.

- حصول الطلاب على فرص تعليمية ملائمة تمكنهم من تحقيق لأهداف.

خامساً. مراحل تخطيط المنهج

تشتمل عملية تخطيط المنهج على أربع مراحل أساسية:

(1) تحديد العايات والمحالات والأهداف من خلال تحليل البيانات.

(2) تصميم خطة أو خطط المنهج في ضوء العايات والمحالات والأهداف.

(3) تنفيذ المنهج (التدريس).

(4) التخطيط لوسائل تقويم المنهج.

ونصّل ذلك كما يلي:

الخطوة الأولى: الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الرئيسة التي تتعلق بالعباية الأساسية والمجال.

يستفيد مخططو المناهج من البيانات الخاصة بالغابات الاجنعية والحاجات، وعمليات التعلم والتعليم ومتطلبات المعرفة أثناء صياغة الأهداف وتحديد المجالات. وكذلك يحتاج مخططو المناهج هذه البيانات أثناء تصميم المنهج فمثلاً قد تحدد إدارة مدرسة ما هدفها الرئيسى كالتالى، مساعدة الطلاب على اكتشاف وتحديد مواهبهم واهتماماتهم والتي يمكن بدورها أن تصحح أساساً للتعلم لساجع والبحث عن وظيفة في المستقبل. ومن هنا يتعين على هذه المدرسة أن تحب عن الأسئلة التالية: ما أهم اهتمامات الطلاب؟ ما الاهتمامات الأخرى الملائمة لهذه الفئة من الطلاب؟ هل يوجد لدى الطلاب اهتمامات معينة غير مرغوب فيها من المجتمع؟ من بين هذه الاهتمامات احبها لدى الطلاب، هل يوجد اهتمامات يمكن تنميتها من خلال المدرسة والمجتمع؟ يجب أن يأخذ المخططون هذه الأسئلة في الاعتبار: لأنها في عبية الأهمية بالنسبة لعملية التخطيط.

الخطوة الثانية تحديد الغابات الفرعية للمجال: يتطلب التصميم صياغة الأهداف على المستوى الثانى: أى الانتقال من الأهداف العريضة إلى الأهداف الفرعية. ولا تحتاج الأهداف الفرعية أن تُصاغ في هيئة أهداف قصيرة المدى، بل يمكن أن تكون مجملًا تتسم بطول المدى فعلى سبيل المثال، قد نحدد إدارة مدرسة ابتدائية هدفها الرئيسى كالتالى، مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم المستمر وهى تصوع المدرسة أهدافها الفرعية بحيث تتعلق بالقراءة، والاستماع، والتساؤل، وتنظيم المعلومات، وغيرها من المهارات. ونصدر البيانات التي تجمعها إدارة المدرسة عن مهارات التعلم لدى الطلاب ترداد هذه الأهداف الفرعية.

تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي
وليرداد الأمر وصوحاً بضرب مثلاً آخر على إدارة مدرسة ثانوية تعطى
الأوبوية لهدف آخر وهو: تنمية مهارات التعلم الذاتى لدى الطلاب. وهما يتعين
على هذه المدرسة أن تدرس حاجات الطلاب في هذا المجال لنتمكن من صياغة
الأهداف الفرعية الخاصة بالتعلم الذاتى، والدافعية تجاه هذا النمط من التعلم،
واختيار المنهج الملائم وأنماط التقويم الذاتى المستخدمة

الخطوة الثالثة: تحديد أنماط الفرص التعليمية: وتحتوى هذه الخطوة على مزيج
من العصف الذهنى التحلى والتقسيم الوقعى لما يحدث فى العملية التعليمية فمثلاً
إذا كان هدف المدرسة هو تنمية اهتمامات الطلاب وحاجاتهم، فإن هذه المدرسة
ستحتاج للتوفى بين امال الطلاب وأحلامهم من جهة، والأنشطة التى يمكن
تحقيقها على أرض الواقع من جهة أخرى.

ويحتاج المخططون فى هذه المرحلة إلى تصنيف الفرص التعليمية لتيسير اختبار
التصميم الملائم للمنهج. فقد تتحد الفرص التعليمية نمط المقررات القائمة على
الاكتشاف. وتكون هذه المقررات قصيرة المدى، وتدور حول ميادين الفن،
والموسيقى، واللغات الأجنبية، والعلوم الاجتماعية وكذلك قد تتخذ الفرص
التعليمية نمط مشروعات الدراسة المستقلة التى تقوم على اهتمامات الطلاب فيها
يخص مادة دراسية معينة ويتبقى لدى نمط آخر من الفرص التعليمية وهو ذلك
النمط القائم على الأنشطة التى يشارك فى وضعها الطلاب.

الخطوة الرابعة: وضع التصميمات الملائمة للمنهج: بعد تحديد المجال،
وصياغة الأهداف الفرعية، وختيار الفرص التعليمية، تأتى الخطوة الرابعة لتركز
على اختيار بدائل التصميم. فعندما ترغب إدارة مدرسة ثانوية فى تطوير مجال ما فى
التخصص فإنها تكتب قائمة بالعديد من الأهداف الفرعية الخاصة باهتمامات
الطلاب والتى يتعين على منهج المدرسة أن يُنمِها. ومن هه، فالتعرف على

لتصميمات البديلة يفيد في تصنيف العرص التعليمية إلى تصميمات متعددة بدلاً من لاقتصار على تصميم واحد.

وقد يسعى الطلاب للتخصص في مادة أو أكثر بعد الانتهاء من دراستهم في المدرسة الثانوية. فقد يتجهون للتخصص في اللغة القومية، أو اللغات الأجنبية، أو الرياضيات أو العلوم، أو الدراسات الاجتماعية. ويُعرّف تصميم المادة الدراسية / المواد الدراسية المدى والتتابع Scope & Sequence لمثل هذه العرص التعليمية.

أما إذا اختار الطلاب الفنون كمجالٍ للتخصص، فإن تصميم الاهتمامات والحاجات والاهتمامات سيحدد المدى والتتابع للعرص التعليمية التي يمر بها الطلاب أثناء دراستهم للأداء الموسيقي.

وقد تسعى مجموعة أخرى من طلاب الثانوى لاكتساب مهارات البحث عن وظيفة ويحتاج الطلاب في هذه الحالة مهارات التدريب المهني بشكل مكثف ومن هنا، يكون تصميم الكفاءات / التكنولوجيا من أنسب التصميمات لهذا التخصص.

ومن الحدير بالذكر أن مجال التخصص الواحد قد يتطلب استخدام أكثر من تصميم. فمثلاً، مجال الكفاءة الاجتماعية قد يتضمن أكثر من تصميم واحد. وكذلك مجال مهارات التعلم المستمر قد يتماشى في العرص والمدى مع تصميم السمات الإنسانية / العمليات

ونود هنا أن نؤكد أن المحالات الأربع السابق ذكرها ليست إلزاماً على مخططي المناهج، فقد يصع المخططون غيرها. ولكن ما يعد إلزاماً بالفعل هو ما سبق ذكره من خطوات وإضافة إلى ذلك، يتعين على مخططي المناهج أن يكونوا على دراية كافية بالتصميمات البديلة. فبدون هذه الخطوات والمعرفة بالتصميمات البديلة يصبح التصميم قصراً وغير ملائم لما وُصِف له

الخطوة الخامسة: تحديد مواصفات التصميم المدنى تُعد هذه الخطوة تطويراً بخطوة السابقة ففي الخطوة السابقة نُكِّت قِثمة بآباط العرص التعليمية مثل

نصميم لمناهج وقيم اتقدم في العال العربى

وحدات الدراسة، وتسلسل المهارات، وتصنيف لأنشطة، والمقررات أو المواد، وحبرات المجتمع، والدرسه الذاتيه وعند اختيار التصميمات، تصحح القرص التعليمية أكثر تحديدًا وتخطيطًا فقد تشمل مثلاً خطة محال الكفاءة الاجتماعيه تصميمين رئيسيين على الأقل. وستدلك مواصفات التصميم على المحتوى وطرق التدريس الملائمة لهذا المحال

وتحيب مواصفات لتصميم المدئى عن الأسئلة التايه.

- من المعلمون ؟
- ما لعيات الفرعيه والأهداف ؟
- ما أنماط الخبرات التعليمية لتي يمر بها الطلاب ؟
- ما مكان الخبرات التعليمية ؟
- ما الأدوار التي سيؤديها الطلاب والمدرسون ؟
- ما أبعاد الزمان و المكان ؟
- ما المعايير التي سيتم استخدامها في التقييم ؟

الخطوة السادسة: تحديد متطلبات التنفيذ. نتناول هنا بعض متطلبات عمليه التنفيذ. نحل معنا أن مدرسه إعداديه قامت بتصميم مجموعه من الوحدات الدراسية حول ماده علميه معيئه لفريقين من الصليه، بحيث يتكون كل فريق من (120) طالباً، فإن متطلبات استيعاد ستشمل إعداد فريق من مدرسين أو القاده - خصوصاً في تخصصى الفنون اللغويه والدرسات الاجمعيه - ليقوموا بوضع خطط مفصله لوحدات الدرسه، ويتخذوا القرارات اخاصه بالتدريس والمواد لتي سيتم استخدامها.

وفي بعض الأحيان قد تكون متطلبات التنفيذ أكثر صعوبة مما ذكرنا ومثلاً، قد يحتوى التصميم الخاص بمحال التنميئه الشخصيه Personal Development على

تدريس موضوعات تخص الثقافة الإسلامية وتعاضى المخدرات ويتطلب تنفيذ هذا التصميم التواصل الشامل مع الآباء ووكالات المجتمع ومؤسساته.

سادساً القوى المؤثرة على المنهج.

تتأثر عملية تخطيط المنهج بعدد من الأفراد والمجموعات فمثلاً تتأثر عملية التخطيط بالصورة المثالية التي يتخذها مخططو المناهج عن المجتمع والفرد. وتختلف نظرة الأفراد والمجموعات داخل المجتمع الواحد تجاه صفات المواطن والمجتمع المثالي. ولهذا تختلف وجهات نظرهم في الخطوة المثالية للمنهج

وفيما يلي نستعرض تأثير كل من الطلاب، والنقاد، والمهنيين

• الطلاب:

تؤثر اهتمامات الطلاب وحاجاتهم على طبيعة العرض التعليمية المقدمة لهم. فعدم ملائمة المنهج بطلاب يؤدي إلى تسربهم سواء من المدرسة أو الجامعة. ويعتمد تأثير الطلاب على مدى تحكمهم في المصادر وحياتهم الوظيفية. ومن القوى لى تؤثر على الطلاب، ومن ثم المنهج، رغبتهم في التقدم في النظام التعليمي

وتؤثر الجامعات والكليات في صورتها الحالية سلباً على تخطيط المنهج، فهي لا تراعى في برامجها اهتمامات الطالب وحاجاته. ومن هنا فهي لا تسمى استقلالية لتعلم. ولكي تُحسّن الجامعات والكليات من هذه الصورة السلبية يجب عليها أن تُجرى بعض التغييرات على مناهجها الحالية، وتعلم الكبار، وتغير من نظام القبول السائد فيها. ومن المتوقع أن عمليات تخطيط المنهج ستعتمد بشكل أساسي على مفهوم الحبرات المستمرة أكثر من اعتمادها على الدرجات. وكذلك نستفيد عملية تخطيط المنهج من التغذية الراجعة التي نحصل عليها من مختلف المصادر. وتعد آراء الطلاب وأولياء الأمور من أهم المصادر التي يروى بالتغذية الراجعة.

وعلى الرغم من أهمية مشاركة أولياء الأمور في عملية مخطيط المنهج، إلا أن ذلك لا يتحقق على أرض الواقع. ومن هنا صُعُت ثقة المواطنين في المدارس العامة. ولكي تستعيد المدارس ثلث الثقة، يجب أن يسترد المواطنون حقهم في صياغة الأهداف التعليمية وتحديد وسائل تحقيقها.

• النقاد :

يتخذ مخططو المناهج القرارات الخاصة بالمنهج في ضوء ما يعتقدونه من أفكار ومفاهيم وقيم. ونظراً لاختلاف المفاهيم والأفكار والقيم من شخص لآخر في المجتمع الواحد، ظهر النقاد ليعبروا عن وجهات النظر المختلفة وليقتروا التعديلات اللازمة على البرامج التعليمية. ويتواجد مثل هؤلاء القاد في كل مجتمع ديمقراطي يسمح بحرية التعبير عن الرأي والرأى الآخر. وعادة ما يركز النقاد على الأوريات في لتعليم، وعلى طرق تدريس كذلك. فمثلاً، حينما تبنى مجلس التعلم الأساسى مدحل المنهج القائم على المادة الدراسية، عارض القاد ذلك المدحل بشدة. ولأن هؤلاء النقاد يمثلون شريحة عريضة في المجتمع، كان معارضهم تأثير كبير في حركة التربية

ويعترض لنقاد أيضاً على الدعم الذى تقدمه المدرسة لنمط معين من المجتمع. إن للتربية دوراً كبيراً في إخفاء أو إعطاء التبريرات للطبيعة النفعية التى يتسم بها الاقتصاد القومى وبضيف النقاد أن المشكله لرئيسيه لا تكمن في النظم التعليمى، بل في النظام الاقتصادى والاجتماعى الذى يعكسه النظام التعليمى

وتعتمد مجموعة أخرى من الاسقادات الموجهة للنظام التعليمى على أعمال كل من روسو وفرويد، حيث يؤمن القاد أن الحرية التى تولد بها الطبيعة البشرية حين لا تُقيد بعوامل خارجية - ستؤدى دوماً إلى اتحاد القرارات السببية. ويؤكد كثيرون على أهمية الحرية لشخصية في اتحاد القرارات الخاصة بالعملة التعلمية

وقد لاقت أفكار النقاد قبولاً بين أفراد المجتمع، وأدى ذلك لظهور الكثير من المدارس لنرى نشر مبادئ الحرية في التعليم بين طلابها. ومن الجدير بالذكر أن هذه المدارس لم تنجح تماماً في تطبيق الحرية بشكل سليم، مما أوقعها في مشكلات عديدة من القوضى داخل العصور الدراسية. إن المشكلة تتحدد في أنه "لقد أدت وجهه النظر التي تؤكد على تعلم الطالب من الخبرات المباشرة التي يمر بها إلى بعض العموض في دور المعلم".

ومما سبق نتضح أهمية الأخذ بآراء النقاد أثناء عملية التخطيط للمنهج. فهذه الآراء قد نقيد كثيراً عندما يحاول المخططون دراستها جيداً وفهم القيم واعتقادات التي تبناها النقاد أثناء صياغة تلك الأفكار والآراء. فمخطط المنهج لا يقرأ هذه الآراء بغرض رفضها أو البحث عما يزيد موقفه وأفكاره، بل يقرأها بموضوعية متناهية لكي يصل بعملية تخطيط المنهج إلى الحودة المشودة.

• المهنيون:

يؤدي المدرسون والإدارسون دوراً مهماً في تشكيل المنهج المقدم للمدارس وغيرها من المؤسسات. وإصده إلى ذلك، تؤثر مجموعات معينة من التربويين على عملية تخطيط المنهج إلى حد كبير. وفيما يلي يرد ذكر هذه المجموعات بشيء من التفصيل:

• نقابات المعلمين Teacher Unions:

وصلت مدينة نيويورك لأول اتفاقية مع المدرسين، وبعثتها 33 ولاية حيث أفرت هذه الولايات قوانين خاصة كان لها أكبر الأثر على العملية التعليمية. وتبدو أهمية هذه القوانين في نقل المريد من السلطة على المنهج من المدارس العامة إلى مستويات العليا في الحكومة. ولذلك كان الآباء والمدارس من أوائل الخاسرين في هذه التعديلات التي طرأت على العملية التعليمية.

• مجموعات الاهتمام المهني Professional Interest Group:

لم يقتصر هذا النمط من المجموعات على المدرسين فقط، بل امتد ليشمل الإداريين والاستشاريين، وأخصائي المكتبات والمتخصصين في مواد دراسية معينة. وتهدف هذه المجموعات لتنمية أعضائها مهنيًا، وتؤثر بشكل غير مباشر على تخطيط المنهج.

• المطورون المهنيون (أو المصلحون المهنيون) Professional Reformers:

تعمل العديد من المجموعات على تطوير المنهج في وقتنا الحالي فمثلاً قام أساتذة الجامعة بتطوير المنهج وقد قامت الحكومة الفيدرالية بتمويل جهود العديد من الأساتذة وذلك من خلال حركة التعليم الاستدائي والثانوي. ولم يقتصر التمويل على حركة تطوير المواد الدراسية، بل امتد ليشمل البحث ومراكز التطوير والمعامل التعليمية. وهدفت هذه المراكز والمعامل إلى تحديد لممارسات الخيدة من خلال إجراء البحوث وكذلك عملت هذه المراكز والمعامل على تطوير البرامج والمواد التعليمية، ومن ثم نشرها.

• مُنتجوا المواد التعليمية:

يتأثر المنهج بالمواد التعليمية إلى حد كبير. وهنا أرسلت الجمعية القومية للعلوم بعض الملاحظين على انقصوا ليتأكدوا من مدى استخدام المواد التعليمية وطرق التدريس التي أوصت بها الجمعية. ولوحظ أيضاً التركيز الشديد على الكتاب المدرسي، حيث يحاول المعلم أن يَضْبَّ المعلومات والمعارف التي يحويها الكتاب المدرسي داخل رءوس لطلاب.

ولقد تأثر محتوى الكتب الدراسية بمشاريع المنهج القومي إلى حد كبير فعلى سبيل المثال، أحررت بعض التعديلات على محتوى الكتب الخاصة بالعلوم

البيولوجية. ولقد تأدى الناشر من مثل هذه التعديلات التي أضرت بمصالحهم كثيراً، ثم دفعهم لرخص هذه الآراء المعارضة

ويتأثر محتوى المنهج كذلك بالاختبارات المعيارية Standardized Tests فمثلاً، يؤثر استخدام امتحانات القدرات كمعايير للتخرج على أداء المعلم. وكذلك يتأثر أداء المعلم بنتائج تلك الامتحانات. فعندما يصبح الهدف هو نجاح الطالب في لامتحانات، فإن المعلم سيتّرس من أجل الامتحان. ومن هنا تتضاءل وتدة لفرص التعليمية التي يمر بها الطالب من خلال المنهج.

ويتأثر المنهج كذلك بامح لكمبيوتر التعليمية. ولقد تسببت عدم معرفة بعض التربويين بامح الكمبيوتر في التأخر الشديد في إنتاج برامج كمبيوتر تعليمية لكل مادة دراسية.

• الإجازة (أى الشهادة بأن مُعلماً يفى بمتطلبات مهنته) Accreditation

مهدف الإجازة إلى ضمان مسوى مقبول من التعليم إن الإجازة فى الأصل هى علاقة بين المدرسة والكلية، بها تيسر عملية القبول فى الجامعات. ولقد قلّ تأثير جمعيات الإجازة الإقليمية على المدارس الثانوية، وذلك نظراً لظهور المعايير فى لولايات المختلفة. وتُعَدّ معايير الولايات وسيلة أساسية لتطوير عمليات التخطيط لتعليمى على المستوى المحى. وتتعامن مجموعة تخطيط المنهج المحى مع متطلبات لإجازة لأى مؤسسة تربى فى إعطاء الإجازة لمدارسها. وعادة ما تشمل خطط لإجاره الحصوات اللازمة لتحرير تلك الخطط.

الفصل الثاني

أنماط تصميمات المنهج

- 1 - تصميم قائم على المادة الدراسية / المقررات .
- 2 - تصميم قائم على الكفايات / التكنولوجيا
- 3 - تصميم قائم على السمات الشخصية / العمليات .
- 4 - تصميم قائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة .
- 5 - تصميم قائم على حاجات الأفراد واهتماماتهم
- 6 - تصميم قائم على التربية الإنسانية .

أنماط تصميمات المنهج

يظهر لتصميمات المنهج على أنها الجانب الإبداعي خطة المنهج فأثناء وضع خطة في مجال الكفاءة الاجتماعية يحتاج المحططون لاختيار تصميم للخبرات التعليمية التي سيمر بها الطلاب ومن ضمن الدائل التي يتعين عليهم الاختيار من بينها: (1) تصميم لمادة دراسية تتضمن بعض الدراسات في العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية، (2) مدى وتتبع الخطة، (3) تحليل المهارات الأساسية للكفاءة لاجتماعية، (4) اختيار مجموعة من لطلاب ذوي اهتمامات ومشاكل خاصة بالكفاءة الاجتماعية في الفصل والمدرسة والمجتمع، (5) وكل ما سبق من أنماط.

ويجب تصميم المنهج على الأسئلة الآتية.

- من الفئة المستهدفة ؟
- ما الأهداف أو لعايات الفرعية ؟
- ما أنماط خبرات التعلم التي سيمر بها الطالب ؟
- أين سيكون مكان هذه الخبرات ؟
- ما الأدوار التي سؤدها الطلاب والمدرسون ؟
- ما أبعد لزمان والمكان ؟
- ما معايير التقويم المستخدمة ؟

• المرونة في التصميم (مرونة التصميم):

تمنح بعض تصميمات المنهج المعلم مرونة أثناء اختيار المواد التعليمية والأنشطة، في حين أن بعضها الآخر لا توفر للمعلم نفس القدر من تلك المرونة. وكذلك تراعى بعض هذه التصميمات الفروق الفردية بين المتعلمين، بينما لا يراعى

البعض الآخر هذه الفروق وتظهر مرونة خطة الماهج في الجوانب البالية
نصميمات الماهج، وطرق التدريس، ووسائل التقويم.

• تبني (أو استخدام) النصميمات المطورة خارجياً:

ربط النظرية والتطبيق في تحصيل الماهج نتيجة تنى المدرسين ومجموعات التخطيط
بعض الخطط دون دراسة مسقة. وتوضح مثل هذه الممارسات الحاطة في اتباع الكتاب
المدرسي باعتباره نصميم الماهج لمادة ما.

• تنفيذ الماهج:

عرّفنا التدريس على أنه تنفيذ خطة الماهج؛ أى المشاركة الفعالة للمتعلمين في
الفرص التعليمية المقدمة لهم. ومن هنا يتضح أن عملية تخطيط الماهج تتطلب اتخاذ
بعض القرارات الخاصة بطرق التدريس المستخدمة ويُراعى في خطة الماهج أن توفر
مساحة كافية من الحرية لكل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التنفيذ، إذاً والخطة
الحيدة للماهج لا تُلزم المعلم بطرق ومواد تدريس معينة، بل تكفى باقتراح مجموعة
متنوعة من طرق ونماذج التدريس.

• تقويم الماهج:

يشتمل نظام الماهج على خطة لتقويم الماهج في ضوء الأهداف والغايات المراد
تحقيقها. ويستخدم التقويم هنا نوعيه السائى منه والنهائى، حيث يزود التقويم
السائى مخططى الماهج بالتغذية الراجعة اللازمة لإجراء التعديلات أثناء عملية
لتخطيط والتنفيذ. أما التقويم النهائى فيأتى في النهاية ليقيم خطة الماهج ككل،
وهذا يزود مخططى الماهج بتغذية راجعة تسهم في اتخاذ قرارات بشأن إعادة أو
تعديل الخطة.

ولا تُعد عملية اختيار تصميم للمنهج من العمليات السهلة، فتصميم المنهج يحتوى على عدد من المسلمات التى تخص (1) غايات وأهداف التعليم، (2) مصادر الأهداف، (3) خصائص المتعلمين، (4) طبيعة عملية التعلم، (5) طبيعة المجتمع المستهدف، و(6) طبيعة المعرفة. ويؤثر التصميم المختار على استراتيجيات التدريس، وأدوار كل من المعلم والمعلم، والمواد الدراسية، واستراتيجيات القويم. ومن هنا فإننا نصف عملية اختيار تصميم المنهج بأنها مهمة صعبة تتطلب معرفة عدة تصميمات، ونحتاج أيضاً لفهم كل ما تتضمنه هذه التصميمات.

ويتعين على مخططي المناهج أن يُشركوا المجتمع، والطلاب والمعنيين بالمنهج فى حوار حول الأساسات الفلسفية للمسلمات والقيم التى ساعدت المخططين على اتخاذ القرارات. ولأن عملية اختيار تصميمات المنهج من العمليات المستمرة، فإن استمرار هذا النوع من الحوارات يُعد ضرورة ملحة

ونتخذ مخططو المناهج القرارات الخاصة باستخدام تصميم أو أكثر من تصميمات للمنهج فى ضوء تحديد الغايات والأهداف. ونعنى بالتصميم هنا شكل أو إطار، أو نمط الفرص التعليمية التى يمر بها الطالب إذا فُطم الفرص التعليمية ومداها يحدد تصميم المنهج. فمثلاً، عندما نرى مجموعة من الطلاب يتبعون الكتاب المدرسى أو مقرر مادة دراسية ما، فإن هذا التصميم يكون قائماً على المادة الدراسية. ومن الجدير بالذكر، أننا نستطيع استخدام تصميمات بديلة فى خطة المنهج.

ويتوافر لدى التربويين مجموعة من التصميمات ليختاروا من بينها. وتختلف هذه التصميمات ليس فقط فى الشكل ولكن فى المسلمات أيضاً إن تنوع القضايا فى ميدان المنهج سلاح ذو حدين، فقد يكون هذا التنوع مصدراً من المصادر الديناميكية المثيرة التى تسهم فى اختيار تصميمات جيدة للمنهج، وقد يكون هذا التنوع سبباً فى تشوش مخططي المناهج وعدم قدرتهم على إدارة الموقف ولتحكم فيه.

ولا يقتصر المخططون للمنهج على تلك التصميمات المتنوعة، فقد يصدرن لتصميمات أخرى أكثر ابتكاراً فالهدف من هذه التصميمات أن تُثير فكر المحصلين وتحفزهم على ابتكار تصميمات أخرى لا أن يقيدهم وتحصرهم فالإقتصار على تصميم واحد يؤدي إلى فشل عملية الاختيار وبالتالي فشل المنهج ككل في تحقيق أهدافه .

ويصمم المخططون الفرص التعليمية بناء على امجالات والأهداف: أى أنهم يوظفون عملية تصميم. ومن هنا ينصح أن خطة المنهج الشاملة قد تشمل أكثر من تصميم. فلقد أثبتت التجربة العملية خطأ نظريات المنهج التى تُنادى باستخدام تصميم واحد فقط بلفرص التعليمية لتى تقسمها المدرسة ولهذا ننصح مخططى المناهج باستخدام أكثر من تصميم فى برامجهم التعليمية.

وعادة ما تتواجد فجوة بين الغايات العامة للمنهج والممارسات لصفه. وتنتج هذه الفجوة عن المحاولات المستمرة لتحقيق جميع الأهداف باستخدام تصميم واحد أو تصميمين للمنهج فمثلاً، لكى نحقق هدفاً خاصاً بسحو أمية المواطنين فإن نحتاج لتصميم الكفاءات / التكنولوجيا أكثر من احتياحننا لتصميم المادة الدراسية / المقررات. ومما سبق يتضح لمخططى المناهج حاجتهم المدحة لمعرفة كل تصميمات المنهج لكى يختاروا من بينها ما يناسب طبيعة الموقف الذى يبري أيديهم

وتحوى الأدبيات الخاصة بميد ن المناهج العديد من تصميمات المنهج. فعلى سبيل المثال، هناك المنهج الإنساني، والاحتماعى، والتكنولوجى، والأكاديمى. وكذلك، هناك خمسة توجهات للمنهج. تطوير العمليات المعرفية، والمنهج كتكنولوجيا، وتحقيق الذات، واحبرات التعليمية المتممة للمنهج، والباء الاحتماعى والمذهب العقلى الأكاديمى. ويلاحظ هب وجود تشبهات وكذلك اختلافات بين هذه التصميمات

وتعتمد الفروق بين التصميمات الخمسة على مصدر الغايات والأهداف. فمثلاً، تُعدّ المادة الدراسية هي مصدر البيانات التي يعتمد عليها تصميم المادة الدراسية / المقررات. ويلخص الجدول التالي التصميمات، والمصادر الأساسية للغايات والأهداف، والطرق المعتادة لتنظيم التدريس.

جدول (1) تصميمات المنهج

تصميمات المنهج	المصدر الأساسي للبيانات الخاصة بالغايات والأهداف	الطرق المعتادة لتنظيم التدريس
1- المادة الدراسية / المقررات.	1- مادة الدراسة المراد تعلمها	1- بواسطة المواد (مثلاً مادة الكيمياء)
2 الكفاءات / التكنولوجيا.	2- كفاءات يُراد اكتسابها	2- من خلال تصميمات التدريس (مثلاً أوديوالات)
3- السمات الإنسانية / العمليات.	3- سمات إنسانية للطلاب لتي يُراد تطويرها ونميتها	3- من خلال عمليات محطّط لها (مثلاً تدريبات خاصة بتوضيح بعض القيم)
4- الوظائف الاجتماعية، الأنشطة	4- حاجات المجتمع	4 من خلال الأنشطة المجتمعية أو من خلال ما سبق ذكره في 1، 2، 3 (مثلاً التصويت في قصة ما في المجتمع)
5- حاجات واهتمامات الأفراد / لأشغله	5- حاجات واهتمامات المتعلمين.	5 من خلال أشغله اتعلم الباني أو من خلال ما سبق ذكره في 1، 2، 3 (مثلاً تعلم لرسم)

ومن الجدير بالذكر أننا لم نحعل المنهج لإنسانى مقصوراً على تصميم معين ونظراً لأهمية هذا المنهج فإننا سناقشه بمزيد من التفصيل بعد تناولنا للتصميمات الخمسة.

ويمكن عرض التصميمات الخمسة للمنهج كما يلى.

أولاً: تصميم قائم على المادة الدراسية / المقررات:

من المفاهيم الشائعة عن المنهج أنه مجموعة من المواد يُدرسها المعلم لطلابه. ومن هنا شاع استخدام تصميم المنهج القائم على المواد الدراسية. وستناول فيما يلى خصائص هذا التصميم، ووجهات النظر الدائرة حوله، وتطبيقاته، وإمكاناته وجوانب قصوره.

• خصائصه:

تُعد النظامية Orderliness من أهم ما يميز تصميم المواد الدراسية / المقررات عن غيره من التصميمات، حيث تُقسم خطة المنهج إلى مواد دراسية والتى بدورها تُقسم تبعاً للدرجات المدرسية والحصص.

إن تتبع الجهود المبذولة فى ميدان المنهج يؤكد أن وضع تعريف للمنهج كان البداية الحقيقية لحركة تطوير المنهج. لقد فسرت نظرية التعليم والمنهج باعتبار أن المنهج هو المستول عن توارث الحكمة بين الأحيال. وكذلك فإن النموذج التحليلى يتضمن العناصر التالية:

الطالاب وما لديه من شاط ذاتى وحب للتعلم؛ ومقرر الدراسة الذى نظمه الكبار آخذين فى لاعتبار بعض الأولويات، والتسلسل والمدى؛ ويوحّد لدينا أيضاً مواد التدريس، والمعلم الذى يشجع الطلبة ويقوم بعملية التدريس؛ والامتحانات التى تُقيم تلك العملية؛ واحيزاً هناك الباء التطيىمى والذى يتحرك بداخله العديد من الأفراد. إن ما ذكره قد لحص بالفعل عملية صاعة (نصميم) المنهج.

ويتميز تصميم المادة الدراسية / المقررات أيضاً بالسوء النظامي للمادة نفسها، حيث يتكون بناء أى مادة دراسية من مجموعة من التعميمات الأساسية والتي بدورها تجعل من هذه المادة كماً متكاملًا. ومن هنا يتضح أن المواد الدراسية التقيدية كالرياضيات، والكيمياء، والفيزياء ما هي إلا مواد منظمة لها تصميمها الخاص بها. وفي هذه الحالة تقتصر مهمة مخططى المهج المدرسى على تحديد ما سيستخدمونه من هذا التصميم الخاص بالمادة، وأيضاً كيف ومتى سيستخدمونه.

ويختلط الأمر في هذا التصميم بشأن المادة الدراسية حيث يوجد ثلاثة استخدامات لمصطلح "المادة". فى الاستخدام الأول، يتم اختيار مرحلة معينة من المادة الدراسية، وهنا قد يحدث تدخلات بفسد من البنية معتادة لهذه المادة. فمثلاً تحتاج الجهود المبذولة فى اختيار وتبسيط جوانب من مادتي الرياضيات والفيزياء إلى خطط لتلك المقررات ذات مدى وتتابع خاص بها. وبالنسبة للاستخدام الثانى، فيتم تعديلات فى محتوى المواد التى تشمل على أكثر من مادة دراسية أخرى مثل مادة الدراسات الاجتماعية التى تحوى بداخلها علم الإنسان والتاريخ. وثالثاً، فإن كثيراً من مقررات المتعارف عليها لا تساعد الطالب على حل المشكلات لتى تقابله فى حياته اليومية. وأيضاً ظهرت مواد بينية ذات محتوى خاص مثل تربية المستهلك، تربية السائق، تعليم الاستخدام الصحيح للعقار الطبى، التربية البيئية، التربية الخاصة بالحياة لعائلية، التربية الخاصة بالأعمال المنزلية، التربية الصحية، التربية الفنية، التربية البدنية، والتربية الجنسية.

وعلى الرغم من وجود نظم معين أو بناء خاص يميز تصميمات المقررات المتعارف عليه وكذلك المواد المشتقة منها، إلا أن الكثير من هذه المواد لا تمتلك تصميماً معيناً حيث يُستخدم فى التخطيط لها أى تصميم من تلك المذكورة مسبقاً. ومن الناحية العملية، فإن اختلاف هذه المواد وتنوع جودة تصميماتها يجعل التصميم الكلى يبدو مشوشاً ولا شكل له وخصوصاً عند استخدام نفس الجدول والتنظيم اندريسى لكل

عناصر المنهج. ولا يُعدُّ ذلك انتقاداً لتصميم المادة الدراسية / المقررات بقدر ما هو بعلق على نقاط الهجوم الموجهة به

• قضية تصميم المادة الدراسية / المقررات:

عد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بميدان المناهج نجد أنها متلات بالكثير من الكتابات التى إما تؤيد أو تعارض تنظيم المنهج القائم على المواد الدراسية. وتعد مناقشة ما يلائم الموقف التعليمى من أهم المناقشات وأكثرها تأثيراً فى مجال المناهج. و يرى من تزعم هذه القصة أن معارف تُنظم فى مقررات يمكن للمدرسة أن تستخدمها كمواو دراسية، وأن استخدام هذه المواد وما يصاحبها من تنظيم تدريسى ونظام لتعويم تقدم الطالب يُعدُّ من أسهل الطرق لوضع منهج مدرسى. فالعملية تكمن فى اختيار وتدریس مادة دراسية واختبار معارف الطالب، ویم ذلك من حلال مدرسين على قدر كبير من المعرفة، ومن خلال الاختبارات المكتوبة أيضاً. وتفترض مناقشات الدائرة حول هذه القضية أن المدارس، الكليات، والمدرسين، وأولياء الأمور والمواطنين كلهم يؤيد تماماً المنهج القائم على المادة الدراسية وتُدعم هذه الحطة التنظيمية. وفى الواقع، يسعى متزعمو هذه القصة للإبقاء على الرضع الراهر كم هو، ونحن لا يمكننا قبول وجهة نظر كهذه. فالقضية يجب أن ترتكر على أهمية ومدلولات تصميم المادة الدراسية.

وتُشتق مدلولات هذا التصميم من أهمية دور المعرفة فى المنهج، فليس يوجد المنهج بدون محتوى معرفى يستخدم فى الحرات التعليمية، مقدمة للطلاب وتعد أنماط وقدرة المعرفة المقدمة ومدى ملائمتها للاستخدام المدرسى من أهم ما يجب تحديده فى المنهج. وبما أن المعرفة تُنظم فى مقررات، فإنه من البديهي أن المقررات هى المصدر الأساسى لمحتوى المنهج.

ويُغير باستمرار واضعو نظريات المنهج عن يؤيدون تصميمات المادة لدراسيه/ المقررات المعارف والمواد الدراسية التي يشتمل عليها المنهج، ومن هه ينصح أن المقررات الدراسية والمواد لدراسيه تتمتع بباء داخل مرن يمكنها من استقبال الجديد من المعارف وحذف القديم منها. ويساعد الهيكل الأساسي هذه المواد الطلاب على احتبار ما يكتسبونه من معارف، وجابة ما لديهم من تساؤلات والاستفسار عن كل ما يجهلونه، واستخدام ما يمتلكون من معرفة؛ أى تمكنهم من تنمية قدراتهم العقلية.

ويؤكد مصممو المادة الدراسية / المقررات أن المنهج يشمل مجموعة من المعارف، وأن مهمة المصممين أن يقوموا باتحاد القرارات التالية: ما المراحل والأجزاء المراد تدريسها من هذه المجموعة من المعارف؟ لمن تُدرس هذه المعارف؟ متى تُدرس؟ كيف تُدرس؟ ومن هه وضع وحدة في المنهج وأشأ نظاماً تعليمياً أثر كثيراً على تخطيط منهج المرحلة الثانوية بالثبات والشمولية واتضح أن محتوى لتعليم تسم بالثبات، وأبصاً أن الإطار الذى يحوى المحتوى يتصف بالثبات فى عناصره الأساسية. وفى الحديث عن منهج المدارس العامة، تم تحديد اثنتى عشرة ماده أساسية للمدارس بشكل عام هى: اللغة، الرياضيات، الرسوم البيانية، العلوم، الدين، التربية المدنية، السياسة، التجارة، الصناعة، والصحة ووصفت هذه المواد بأنها لمحتوى الأساسى لتعليم الوطن العادى.

وفى حديث عن المنهج الوظيفى للشباب تم التأكيد على أهمية دور المواد الدراسية وضرورة اختيار المحتوى الملائم. والدعوة إلى اختيار محتوى المنهج بء على وظائف المنهج. وكذلك اقترح خطة للمنهج تشابه مع مفهوم المجالات ومن وظائف المنهج: التكامل، والاكتشاف، والإضافة، والتخصص وتحمل وجهة لنظر هذه مفهومأ مختلفاً عن وظائف المواد الدراسية. فى الواقع، لقد قدمت هذه

النظرة العدد من المبررات لمواد الدراسية الحالية، ودعت كذلك لإيجاد مواد جديدة تخدم وظيفة "التخصص".

لقد طرأت العديد من التطورات الأساسية على مدخل المادة الدراسية / المقررات وذلك من خلال مشروعات المنهج القومي. إن التقدم المذهل في تصميم منهج تسمى القدرات العقلية ساعد في نظرة المشروعات القومية إلى السلوك العقلي على أنه عملية شطة من البحث وحل المشكلات.

وفي تقريره ذكرت الغايات والأغراض الأساسية لمشروعات المنهج القومي حيث يجب تحديد منهج المادة الدراسية من خلال فهمنا للمبادئ التي تُبنى عليها تلك المادة الدراسية. فعندما يتعلم الطلاب البنية الأساسية لمقرر ما، فيهم يفهمون كيف ترتبط الأشياء ببعضها البعض. وهناك العديد من المميزات في تعلم البنية الأساسية لمقرر ما، ومنها أولاً أن ذلك يجعل المادة الدراسية أكثر قابلية للفهم. وثانياً هذه المميزات، أن تعلم البنية ينمي قدرات الطالب على التدكر، فالطالب يتعلم كيفية إضافة التفاصيل والمعلومات الجديدة على تلك البنية. وثالث هذه المميزات أن فهم المبادئ والأفكار الرئيسية ييسر عملية انتقال أثر التجريب لمواقف أخرى ويتصح من ذلك التطور أن التوجه الجديد في البناء المعرفي يتصف بالديناميكية.

وأي سق يتضح أن أنصار هذا التصميم (المادة الدراسية / المقررات) يؤمنون بأن المعرفة هي الأساس للمنهج، وأن المعرفة تُنظم في صورة مقررات، وأن المواد الدراسية لى تشق من هذه المقررات هي الهيكل الأساسي للمنهج. وضافة إلى ذلك، يرى أنصار هذا التصميم أن مدخل البناء المعرفي يُعد من أهم الأدوات التي تمكنا من اختيار المحتوى وطرق التدريس.

• تطبيقات ونقاط قصور:

ظلت المعرفة التي تظهر في تنظييات المواد الدراسية هي، لتصميم المهيمن على تخطيط المنهج. فعلى لرغم من معاد الفصور التي يعانى منها هذا التصميم، إلا أنه استمر في ميدان تخطيط المنهج كواحد من أهم التصميميات. وبهم نقاط القصور هذه يتمكن مخططو المناهج من استخدام تصميم المادة الدراسية / المقررات الاسخدام الأمثل.

وفيا سبق اتضحت بعض المواد التي تم إضافها للمنهج هدف مقبلة بعض الحاجات الخاصة، ومن هذه المواد: تعليم القيادة، التربية الخاصة بتعاطى العقاقير، والتربية الفنية. وعلى لرغم من عدم وجود قاعدة أساسية في المقررات الأصوية لترتكز عيها مثل هذه المواد السابق ذكرها، إلا أن متطلبات التخرج ودخول الكليات، وتوزيع الوقت في المدارس الابتدائية، وحداول المدارس الثانوية، جعلت من هذه المواد بمثابة منهج. ومن ها، أصبح كل ما يُصاف حتى ولو لم يكن مرتبطاً بالمقررات التقليدية - يُصنّف كمادة دراسية. وعند إتمام عملية التصنيف، تصبح المادة أكثر ثباتاً وجوداً، ويصبح المنهج أقل مرونة.

ولهذا يتطلب الأمر من مخططى المناهج أن يتأكدوا من وجود أصول للمادة الدراسية في المقررات التعليمية. ولا نعى بهذا الاستهانة بالمواد التي لا يوجد لها أصول في المقررات الدراسية، بل نوصى في هذه الحالة بالأخذ في الاعتبار التصميميات البديلة للمنهج. فعلى سبل المثال، يمكننا استخدام تصميم الكفاءات / التكنولوجيا مع المواد لسابق ذكرها (تعليم القيادة، التربية الفنية، وغير ها). ثم لتربية الخاصة بتعاطى العقاقير فيمكننا أن نستخدم معها إما تصميم السمات لإنسانية / العمليات أو تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة

مع ازدياد المعارف يوماً بعد يوم، أصبح من الصعب أن يُلم الفرد ولو بحزء صغير منها وخاصة بعد ظهور الثورة الكمبيوترية وما تعد به الأفراد من كم هائل

من المعرفة. ومن هنا تضاءلت أهمية الحفظ بالنسبة للفرد وازدادت أهمية لفهم إلى حد كبير. فدون هذه المعرفة لن يتمكن الأفراد من تحديد ما يريدون أن يكتسبوه وكيف يستفيدون مما اكتسبوه. ولذلك فنحن بحاجة لاختيار المحتوى بعناية شديدة ليتضح بناء المقرر الدرسي.

ومع ذلك فلقد وحد القائمون على تطوير برامج المنهج القومي أن الاختيار الجيد للمحتوى والمواد التعليمية لا يضمن فاعلية التدريس. ومن الجدير بالذكر أن التدريس الجيد للمنهج الذي يتبنى تصميم المادة الدراسية / المقررات يكون على درجة كبيرة من الصعوبة. فمن السهل أن تختار المواد التي سبقها الطلاب ويحفظونها ويستدعونها في الاختبارات، ولكنه من الصعب أن نزودهم بالخبرات التي نوصح لهم المبادئ والمفاهيم الأساسية. وكذلك يصعب علينا أن نساعدهم على فهم هذه الخبرات، وأن نُقيّم تقدمهم في فهم بُنية المقرر المدرسي ومن هنا يتضح حاجة المعلمين إلى الفهم العميق لبُنية المقررات الدراسية، وأيضاً حاجاتهم إلى مساعدة في عملية تنفيذ منهج المادة الدراسية / المقررات.

ويُعدُّ عدم الارتباط بين المادة الدراسية ومشكلات الطلبة واهتماماتهم من أهم نقاط الفصور التي يعانى منها تصميم منهج المادة الدراسية / المقررات. فقد ذكر أن إطار المنهج التقليدي من أكرر العقبات التي تُعرقل تطوير البرامج في المدارس الثانوية وعانت المدرسة من نفس هذا القصور حتى بعد مرور عقدين من الزمان حيث بدأ المخططون محاولاتهم لحل تلك المشكلة. وحيث سادى برونر Bruner بتحويل الاهتمام من سية المواد الدراسية إلى مشكلات أخرى أكثر أهمية، حيث يؤكد أن التركيز على دراسة المقررات ليس هو كل شيء في العملية التعليمية ومن الملاحظ أن نظرة كهذه محط من شأن الاهتمام بكل عابيات التعليم وأهدافه. ومع ذلك تذكر أهمية الربط بين المواد الدراسية واهتمامات الطلبة، حيث يتعين على

أن نساعدهم على الإحساس بمدى ملائمة ما يدرسونه من مواد مع عالم اليوم. وقد اشتملت بعض المشروعات القومية على بعض النقاط الأساسية لتصميمات أخرى، وذلك على الرغم من انتهائها لتصميم المادة الدراسية / المقررات فمثلاً، ربط منهج العلوم البيولوجية بين دراسة العلوم البيولوجية والمشكلات البيئية المعاصرة.

وأخيراً، يُعدّ الانفصال بين المواد التعليمية فى هذا التصميم من أحد نقاط قصوره. ويؤكد أن مثل هذا الانفصال يقلل من جودة ما هجوا الحالية إننا نقدم لأطفالنا بعض المواد المنعصلة عن حياتهم الواقعية. فمثلاً تُدرّس لهم الجبر، وماذا بعده؟ ثم تُدرّس لهم الهندسة، وماذا بعد؟ ثم العلوم، وماذا بعد؟ ثم التاريخ، وماذا بعد؟ ثم تأتى اللغات التى فلما يتقنها الطلاب وتأتى بعد ذلك الطامة الكبرى ألا وهى الأدب حيث يدرس الطلاب المسرحيات. وهنا تساءل هل هذه هى الحياة الحقيقية التى يعيشونها من حولهم؟

إن المحاولات للوصول لمناهج المواد البيئية مستمرة. وشمل هذا الدمج مختلف المواد، فمثلاً اللغات مع الدراسات الاجتماعية. ومع ذلك، يعانى مدخل المواد البيئية من بعض نواحي القصور والنقص من بينها أنه قد يفشل هذا المدخل فى الوصول بنا إلى معرفة منظمة نظراً لوجود العديد من التفاصيل غير المهمة والتى تكون فى صورة تعميمات تفتقر إلى الدكاء فى وضعها.

وفى هذه الفترة ظهر المنهج المحورى Core Curriculum ليحاول الربط بين اهتمامات لطلاب ومشكلاتهم الحياتية وبين المنهج القلى. فمثلاً، الحياة فى المجتمع يمكنها أن تكون محورا للعلوم، وفنون الصف الأول الثانوى. وعرض المنهج المحورى لكثير من الانتقادات كالتسبب فى إخفائه وظهور مشروعات المنهج لقومى.

وهو سؤال يطرح نفسه: ما وضع مداخل اسواد البيسة في وقتنا الحالي ؟
إن التعليم القائم على المواد لبيسية ما زال حياً كما أن المواد البيسة تُعدّ سلاحاً يُعزّز
الأمم والمؤسسات على البقاء في ظل ظروف السيسية المعقدة. فعن سبيل المثال،
ساعدنا علم الأحياء البيسي على اكتشاف أن DDT يمثل كارثة بيولوجية واجتماعية
على لرعم من كونه انصاراً كيميائياً في ديا العلم.

ولتوضيح مداخل المواد لبيسية نذكر هه برنحاً للعلوم تم تطويره في جامعة
فلوريدا. لقد رأى المسئولون عن تطوير الماهج عدم قدرة الطلاب على إنشاء
العلاقات بين كل من البيسة المحيطة والمقررات الدراسية التي يدرسوها، وكذلك
التداخل الكبير بين مقرر وآخر، والإهمال الكبير للتداعل بين العلوم والمجتمع. ومن
هه شعر المسئولون بأهمية تطوير برنامحاً لمعالجة نواحي القصور السابق ذكرها.
وتوصل المسئولون لحسة مفاهيم أساسية لتخطي الحواجر بين المواد: النظامية،
التعير، التوازن، المادح، والتكنولوجيا. ولاقي ههذا لبرنامح نجاحاً كبيراً، حت علو
الطلاب عيه قائلين: لقد نجحنا في تعلم العلوم المختلفة، وإضافة إلى ذلك تمكنا من
إنشاء العلاقات بين مجتمعنا وما نتلقاه من علم.

تلك بعض التطورات التي طرأت على تصميم مهج المادة الدراسية /
المقررات ونسأل هنا: ماذا عن المستقبل ؟ لقد لقي ههذا لتصميم هجوماً كبيراً من
النقاد. وعلى الرغم من ذلك لن نجد أبداً برنامحاً دراسياً يخلو من تصميم المقررات
التعليمية.

ثانياً تصميم قائم على الكفاءات / التكنولوجيا:

يُعدّ ههذا التصميم من أكثر التصميمات قلة في الاحتمالات. قد تُحدد كفاءات
ههذا التصميم بناء على الكفاءات التي سبق وأن حُددت في خطوات تحليل النشاط،
أو تحليل العمل المستخدم في التعليم المهني. أو المهج القائم على لكفاءة أو الأداء،
وكذلك لخطط التدريسة

• خصائصه:

ترتبط الأنشطة القائمة على أداء الطلاب وخطط المنهج بالعديد من نظريات المنهج والممارسات التي ركزت بشكل واضح على الأداء. وعادة ما تتوقع خطط المنهج نمطاً معيناً من أداء الطالب، أما بالنسبة للتصميم الحالى فهو يتوقع إقامة علاقة مباشرة بين الأهداف وأنشطة التعلم والأداء. وتفترض بعض التصميمات أن تكون العلاقة المباشرة بين هذه العناصر أقل قوة مما يفترضه هذا التصميم وإضافة إلى ذلك، تفترض بعض التصميمات الأخرى أن الأداء النهائى للطالب ما هو إلا نتاج للخبرات التعليمية التي من خلالها يُصوغ الطالب أهدافه ومعايير الخاصة به. ويقوم تصميم منهج الكفاءات / التكنولوجيا على مدخل تحليل تسلسلى لتطوير المنهج، يسير كما يلي:

- تحديد المهام أو الوظائف التي يجب الإعداد لها مسبقاً.
- تحديد ما يحتاج الفرد معرفته وأدائه ليقوم بهذه الوظائف أو المهام.
- تنظيم المهام والوظائف في مقررات دراسية ملائمة.
- تنظيم المعارف والمهارات لكل مهمة أو وظيفة في تسلسل هرمى.
- تحديد ما يحتاج الفرد معرفته لإتقان المهارات والمعارف التي يدرسها.

ونزودنا نتائج تحليل المهام بالمدحلات التي نحتاجها في نظام التصميم التعليمى. وتسعى مثل هذه الأنظمة التعليمية للتركيز على الكيفية التي سيتعلم بها الفرد وليس ما سيتعلمه الفرد. ومن هنا تهدف هذه الأنظمة لتزويد الأفراد بالوسائل الفعالة التي تُيسر عمليه التعلم ونقل المعرفة ولذلك تُعدّ التكنولوجيا جزءاً مهماً في هذا التصميم.

ومن الملاحظ أن في هذا التصميم تُسمى الأداءات المستهدفة بالكفاءات أو الأهداف السلوكية أو الأدائية. ويجد أيضاً أن الأنشطة التعليمية في هذا التصميم يُخطط لها بعناية لتحقيق الأهداف المشودة. وكذلك يُراعى في هذا التصميم قياس

أداء المتعلمين أثناء الانتقال من هدف لآخر. فمثلاً، أثناء تعلم الكتابة على الكمبيوتر يجب أن يُظهر الطلاب مدى معرفتهم بلوحة المفاتيح قبل انتقالهم للأهداف التعليمية التالية. أيضاً، أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية، نوقع من الطلاب أن يعلموا قراءة الخرائط قبل أن ينقلوا مهارة التعرف على الأماكن الجغرافية. ومن هنا يتضح أن هذا التصميم يتميز بالتسلسل في تعلم المهارات، والمهام، والأنشطة.

• قضية التصميمات القائمة على الكفاءات / التكنولوجيا:

يُعدّ بوبيت Bobbitt أول من تناول تصميم الكفاءات / التكنولوجيا باستخدام مدخل تحليل النشاط في تخطيط المنهج. ووصف نظريته موصحاً أن:

كلمة المنهج هي كلمة لاتينية تعني "حلبة السباق"؛ أي المكان الذي يدور فيه مجموعة متلاحقة من الأحداث والأفعال. وإذا ما طبقت كلمة "منهج" على ميدان التعليم فإنها تعني سلسلة من الأشياء التي يجب على الأطفال ولشباب أن يقوموا بها ويجربوها، ويكون ذلك من خلال تنمية قدراتهم على القيام بهذه الأفعال.

ولتطوير هذه النظرية سم التمييز بين خبرة التدريب المباشر وغير المباشر. ويزعم بوبيت أن المنهج لا يهدف إلى تحقيق غاياته من خلال التدريب غير المباشر، وأنها تكشف المنهج القائم على التدريب المباشر من خلال نقاط الضعف التي يُظهرها الطلاب بعد المرور بخبرة التدريب غير المباشر. ويؤكد أن خطوات تحليل النشاط يُصنح تطبيقه أيضاً على مواد مثل التربية المدنية، والأخلاقية، والمهنية والترويحية، والوالدية.

وهنا تثار قضية مهمة بالنسبة لمنهج القائم على تحليل النشاط وهي الافتقار إلى علاقة وثيقة بين المنهج المقدم للطلاب وحاجاتهم واهتماماتهم. فكلما كانت نشاط صعب الطلاب هي محور العملية التعليمية، تمكنت المدارس من تحقيق أهدافها

وقدم بوبيت في تقريره عن تطوير المنهج تصنيفاً لمئات الأهداف تبعاً لميادين المواد التعليمية، ومع ذلك حذر من البدء بالمادة الدراسية في هذا التصنيف. حيث نُعدّ صياغة الأهداف هي الخطوة الأولى والأساسية في عملية التصميم وأن صياغة الأهداف تتم من خلال تحليل حاجات الطلاب ونقاط قصورهم. وستمكن هذه الخطوة المدرسة من توجيه اهتمامهم بشكل سليم.

إنه يجب أن تُوضع القدرات في قائمة مطبوعة لتصبح أكثر تحديداً، وحتى لا تكون عُرضة لتغيير أو للنسيان. بهذه القائمة يتمكن المسؤولون من رؤية القدرات كلها مدمجاً أثناء العمل. وتساعد القائمة على توضيح العلاقات بين القدرات.

وهناك المزيد من التفاصيل حول تحليل النشاط منها أن يُشتق المحتوى من العايات والأنشطة؛ فالأنشطة لن تُنعد دون عايات تحكمها وتوجهها، وكذلك العايات لن تُحقق دون أنشطة. ذلك أن تحليل النشاط امداد لتحليل الوظيفة والذي يمكن أن يتم من خلال: (1) التنبؤ، (2) إحراء المقبلات، (3) العمل في الوظيفة، (4) الاستيانات. ولقد وصف ما يُسمى "بتحليل الصعوبة" فيما يلي: يكون التحليل على قدر كبير من الأهمية أثناء تحديد الأنشطة التي يقوم عليها التدرس. وللقيام بهذا التحليل يمكن استخدام ما يُسمى بتحليل الوظيفة في مواقف معينة. ويُعبر تحليل الصعوبة على تحديد الواجبات والمعلومات التي سيدور حولها المنهج. فسوف هذا التحليل سننضل طريقاً أثناء عملية بناء المنهج.

إن هناك بعض قواعد بناء المنهج والتي تركز إلى حد كبير على تعريف الأهداف، والعايات والأنشطة بإعطاء الأولوية في عمية تخطيط المنهج للحطرات التحليلية التي تركز على تدريس الطلاب كيفية أداء الأنشطة، وتركز أيضاً على العايات التي يحددها تحليل حاجات الطلاب واهتماماتهم. وهذا سيصبح المنهج أكثر نجاحاً وفاعلية وملائمة لطلاب.

لقد أثرت نظريات المنهج الساس ذكرها على عمليات تطوير المنهج، وذلك من خلال تأكيد هذه النظريات على الأهداف والخطوات التحليلية التي استخدمت في عملية التصميم. ولقد وضعت هذه النظريات الأهداف التعليمية في مكانه أعلى من المادة التعليمية ذاتها، ودعت أيضاً لوضع خطة منهج تدور حول أنشطة الحياة اليومية للكمار. ومع ذلك لم توضح هذه النظريات كيفية الربط بين التدريس وكل نشاط أو كل هدف وبعد عقود من لزمان، كان التحرك نحو استخدام الأهداف السلوكية مرتبطاً بالأهداف، والتدريس والأداء.

إن تصميم الأنظمة التعليمية - والذي يُسمى أيضاً بتكنولوجيا التعليم - يربط بين الأهداف، والتدريس، والأداء من خلال عدة خطوات هي: (1) تنظيم الأهداف العامة والفرعية ووضعها في إطار رمزي، (2) اختيار الأنشطة التعليمية لتعبر عمية تحقيق الأهداف في الفترة الزمنية المحددة، (3) إجراء تقييم قبلي لتحديد مستوى المتعلمين في البداية، (4) التدريس، (5) تقييم الإنجاز باستخدام اختبار معاري المرجع Criterion-referenced.

وفي الواقع، يوجد تأكيد على تعريف الأهداف كخطوة أولى لتطوير المنهج. وينظر للأهداف على أنها وسيلة تمكننا من معرفة ما سيفعله الطلاب وليس ما سيدرسونه أو يجربونه. ومن الجدير بالذكر أن تصور الأداء يتميز بالعمومية أكثر، ولقد تم النظر للأهداف على أنها موجهات عامة للتدريس وكذلك تكنولوجيا التعليم هي الوسيلة التي تربط الممارسات الصنية بعضها ببعض. وأن الاحساس المعياري المحك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف مما يمكننا من تقييم جودة التعليم والتعلم في ضوء تلك الأهداف. وما سبق يتضح أن تصميم الكفاءات / التكنولوجيا - بمعنيها واختبراته - يحدد دور كل من المعلم والمتعلم.

• تطبيق التصميم ونقاط القصور:

إعداد معدل استخدام تصميم الكفاءات / التكنولوجيا. وكان التربويون مهيون أول من تبنى هذا التصميم مستخدمين تحليل المهمة لتحديد المهارات أو الكفاءات المراد تعلمها فعلى سبيل المثال، قام المركز القومي لأبحاث التعلم المهني في جامعة أوهايو بإصدار بعض المديولات والأدلة الخاصة بكيفية استخدام م يخص هذا التصميم.

وتجدد استخدام نموذج الأنظمة التدريسية انتعش مدخل الكفاءات إلى حد كبير. واتصحت قيمة تكنولوجيا التعليم في برامج التربية العسكرية. ولم يقتصر التعليم القائم على الكفاءات على التعليم المهني فقط بل امتد ليشمل البرامج التعليمية الأخرى من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية.

واتسع نطاق تطبيق هذا التصميم ليشمل تدريس مبادئ اقرءة، والحساب، ومهارات أخرى في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية. فقد شاع استخدام هذا التصميم في البرامج العلاجية المقدمة لكل المراحل. وأدى شيوع هذا التصميم إلى سوء استخدامه حيث حاولت اجهود تطبيقه على كل عايات العملية التعليمية.

وتستخدم تصميم الكفاءات / التكنولوجيا في العديد من المؤسسات الأكاديمية. فمثلاً، يقوم برنامج طب لأسنان في جامعة فلوريدا على الكفاءات، حيث قام مسئولون في الجامعة بتطوير بعض الموديولات القائمة على تحليل المهام واستخدام برامج كمبيوتر متقدمة واستخدمت الاختبارات معيارية المحك أثناء فترة تطويع البرنامج ومن الحدير بالذكر أن الاتجاه المسيطر على تدريب المعلم هو التعيين لقائم على الأداء. فمثلاً تم تدريب مدرس التربية الخاصة على المدخل القائم على الكفاءات إلى حد كبير

ونتمكن من تطبيق تصميم الكفاءات / التكنولوجيا عندما يحدد السلوكيات لمرء تعلمها وذلك من خلال تحليل المهمة وهناك ثلاثة أساط من تحليل المهمة

تحليل الموضوع Topic Analysis ، تحليل الوظيفة Job Analysis ، وتحليل المهارات Skills Analysis. إن تحليل الموضوع هو عبارة عن تحليل تفصيلى للمهام عقلية مثل حل المعادلات التريعية أما تحليل الوظيفة فيرجع للمهام التى تتطلب مهارات عقلية - عضلية أو مهارات حسدية. ويركز تحليل الوظيفة على ما يتم خلال أداء المهمة. ومن أمثلة تحليل الوظيفة إصلاح السيارة. أما بالنسبة لتحليل المهارات فإنه يتضمن تحليل المهام العقلية - العضلية أيضاً، ولكننا هنا نركز على كيفية أداء المهمة. وبعض الإجراءات التى يتعين علينا اتباعها أثناء استخدام كل نمط من أنماط تحليل المهمة

وبعد الانتهاء من تحليل المهمة نحتاج لإعداد نظم تعليمى وكذلك خبرات معيارية المرجع Criterion-referenced. وهناك بعض نواحي القصور التى يعانى منها تصميم الكفاءات فمثلاً، ذكر النقاد شكوى المعلمين والمتعلمين من الملل الذى يصيبهم أثناء تنفيذ هذا التصميم. ومن الجدير بالذكر هنا أن هذه الشكوى ليست مقصورة على تصميم الكفاءات وحده ، بل امتدت لتشمل بقية التصميمات أيضاً. ولكننا أيضاً نود أن نشير هنا لحقيقة ما هى أن الروتين الذى يصاحب البرامج القائمة على الكفاءات عادة ما يكون السبب الرئيسى فى الملل الذى يصيب بعض التلاميذ من دوى أساليب لتعلم الخاصة

وذكر لنقاد نقطة أخرى من نقاط قصور هذا التصميم هى عدم تمكنه من التعامل مع العممية التعليمية ككل وتنمير العملية التعليمية بطبيعة مزدوجة إعانة الطلاب على تعلم السلوكيات وكذلك تنمية سماتهم الشخصية ويساعد تصميم الكفاءات / التكنولوجيا الطلاب على اكتساب السلوكيات المختلفة، ولكنه لا يمكنهم من تنمية سماتهم الشخصية. فمثلاً، يساعد هذا التصميم المعلمين على إكساب مهاره استخدام الوسائل السمعية - بصرية، ولكنه لا يسهم فى تنمية سمة

"الاهتمام بالآخرين" لديهم. ونلاحظ هنا أن هذا القصور لا يمثل مشكلة إذا ما طرما لهذا التصميم على أنه أداة تمكن المتعلمين من تحقيق بعض - وليس كل - الأهداف التعليمية. وبكلمات أخرى، يمثل القصور السابق ذكره مشكلة إذا ما حاول المصممون تحقيق كل الأهداف التعليمية من خلاله؛ أي أن نجاح هذا التصميم يعتمد بشكل أساسي على استخدام ما ينسبه من أهداف تعليمية.

ثالثاً تصميم قائم على السمات الشخصية / العمليات:

سبق أن ذكرنا تصميمين شاع استخدامهما في ميدان الماهج وذلت نظراً لسهولة تعريفهما ووصفهما. أم فيما بلى ذلك فهناك تصميم يقل استخدامه في ميدان المناهج نظراً لصعوبة تعريفه وتنفيذه وعلى الرغم من ذلك، يُعد تصميم السمات الشخصية / العمليات من التصميمات المهمة في مجال تصميم المناهج الدراسية.

خصائص هذا التصميم:

تؤثر عملية تطبيق تصميمات المهج على نمو السمات الشخصية. وإضافة إلى ذلك، يتطلب تعيذ خطط المنهج بعض العمليات. إذا ما الذى يُميز هذا لتصميم عن غيره من التصميمات ؟ يتميز هذا التصميم بخاصيتين: (1) إن الهدف الرئيسى لهذا التصميم هو نمو بعض السمات الشخصية المحددة مسبقاً، (2) يتم اختيار عمليات التنفيذ بعناية شديدة وذلك لتحقيق الهدف الرئيسى.

فيسا يهتم تصميم الكفاءات / التكنولوجيا بتعلم سلوكيات معينة، يركز تصميم السمات الشخصية / العمليات على تنمية السمات الشخصية. وتتصح طبيعة السمات الشخصية من خلال قائمة تتضمن بعض هذه السمات. ويدكر أحدهم مجموعة من سمات الشخصية كما بلى: 1- العمل بفعالية مع الآخرين، 2- الاتصال الفعال، 3- القيادة الناححة، 4- الانقياد لقيادة، 5- الملاحظة، 6- التعلم الذاتى، 7- اتخاذ القرارات، 8- إصدار الأحكام الصحيحة.

9- الاختراع (الابتكار)، 10- التنبؤ، 1- التخطيط، 17- الصبر على الغموص،
13- القيام بردود الفعل المناسبة، 14- مراقبة الآثار المترتبة على ما يقوم به الفرد من
أفعال.

وركزها على ما يلي من سمات (1) الإبداع، (2) المسادة، (3) الثقة بالنفس،
(4) إحساس الفرد بمشاعره وعواطفه.

وتختلف هذه القائمة عن قائمة الكفاءات في نعتين أساسيتين: (1) إن تعلم
هذه السمات يتطلب أفعالاً تدمج ما بين العناصر العقلية والوجدانية والسلوكية.
ومن ملاحظ أن هذه النقطة لا تتوافر في الأنشطة التعليمية التقليدية، (2) إن الهدف
الرئيسي الخاص بتنمية هذه السمات الشخصية يتضمن العديد من القيم والأحكام،
وذلك على عكس ما يتم أثناء تنمية الكفاءات التي لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم
Value - Free.

وتُعَدّ الثقة بالنفس وإحساس الفرد بمشاعره وعواطفه على نحو كبير من
الأهمية لتنمية السمات الشخصية الأخرى ولتوضيح كيفية استخدام هذا التصميم،
سنستخدم تحليلاً لثقة بالنفس، فالثقة بالنفس في مفهوم ما تعني ما يلي.

- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من العمل مع الآخرين، والقيام بدور قيادي،
وبها أيضاً يستطيع أن يستحلب الفرد معونة الآخرين ودعمهم له.

- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من القيام بأفعال يصلح بها أسشطة تمت على
عكس المتوقع

- معرفة قائمة على الحرية تمكن الفرد من اتخاذ القرارات بشكل سليم.

- معرفة قائمة على الحرية تمكن الفرد من مواكبة المواقف الجديدة.

- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من القيام بأشياء معينة بشكل أفضل من
الآخرين.

- معرفة قائمه على الخبرة تمكن الفرد من تجديد كماءاته والقيام بأشياء جديدة.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من إتقان مهارات كانت تبدو لأول وهلة عابه في الصعوبة.

ويدعو ما سبق للدخول في قلب هذا التصميم. فمن الملاحظ أن القائمة السابقة ركزت على وصف المعرفة بأنها قائمة على الخبرة. فتمية السمات المرغوبة تتطلب توافر خبرات ملائمة. ومن هنا يتطلب الأمر تنظيم بعض العمليات التعليمية التي تمكن الطلاب من المرور بذلك الخراب وترداد فاعلية تلك الخراب كلما ازدادت فرص الطلاب لتحليل الخبرات وربطها بالسمات. وكذلك تنمو السمات اشخصية كلما ازدادت فرص الطلاب لملاحظة نماذج تتمثل فيها السمات المرغوبة.

ونود هنا أن نشير لبعض تصميمات المنهج التي انتشرت في الماضي ومقارنهم بتصميم الذي بين أيدينا. فمثلاً، قامت مشروعات المنهج القومي على هدفين غية في الأهمية: (أ) مساعدة الطلاب على فهم بنية المقرر الدراسي، وكذلك تمكين الطلاب من اكتشاف الطريقة الملائمة للاستفسار والتساؤل في مقررات الدراسة، (ب) توفير الخبرات التعليمية للطلاب بحيث يتمكنون من تنمية سمات حل المشكلات. فمثلاً، لقد تم تنظيم العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية حول عمليات الملاحظة، التصنيف، التفسير، والتجريب. و ستخدمت مواد تعليمية من كافة العلوم الأخرى وذلك لتطوير العمليات السابق ذكرها.

وهناك أربعة محالات للمنهج. (1) تحليل الخبرات، (2) اكتساب المهارات الأساسية، (3) استكشاف الميراث الثقافي، (4) التخصص والإبداع، واقترح لتصميم التالي للمجال الأول: سيقضي الطالب في المدرسة ست ساعات في لأسوع ضمن مجموعة تسمى " بمجموعه التحليل ". وستحوى المجموعه عشرة

طلاب ينتمون بنفس الفئة العمرية، بالإضافة إلى معلم موهوب يعمل مع الطلاب كمستشار لهم. وسيناقش الطلاب في هذه المجموعة عدة موضوعات عن الأخلاق، المجتمع، الحياة، أو خبرات أخرى. ولن يتحدد محتوى المنهج مسبقاً في هذه المجموعة. وسيكون استكشاف الأفكار والأسئلة هو الركيزة التي تستند إليها الخبرة الأولية التي يمر بها الطلاب.

ومن هنا يتضح أن هدف هذه المجموعة هو مساعدة الطلاب على الوصول لمعاني الخبرات بأنفسهم، والمشاركة في حوارات عديدة، واتخاذ القرارات بشأن ما يقابلهم من خلافات وصراعات.

وعند تناول المحتوى كعملية اتجه الحديث إلى تصميم العمليات ومدى الاهتمام الذي يوحه لتلك لعمليات التي تشتمل عليها حياة الإنسان ووقت المقارنة بين المحتوى والعملية حيث أكد على أن: الاختلافات بين المحتوى والعملية تكمن في الفرق ما بين مداحل التعلم السلبية والإيجابية. فكلما كانت العملية هي محور الاهتمام، إرداد التأكيد على طرق اكتساب المعرفة واستخدامها. ومن هنا تتضح الحاجة للتمييز ما بين معرفة الشيء ومعرفة ما يصلح له هذا الشيء. إذا فالمعرفة أصبحت وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

ومن الجدير بالذكر أنه لم يتم تحديد نموذج معين لتصميم المنهج، بل البحث للوصول إلى تطوير وإنتاج تصميمات عدة. ومع ذلك، لقد وضعت ثلاثة نماذج كقطة بداية، يصلح اثنان منهما للدخول في تصميمات الحالية، أما الثالث فلقد اتخذ من عمليات التعلم قاعدة أساسية لتنظيم المنهج. إن الموقف التعليمي يتكون من ثلاث عمليات تفاعلية. (1) يستقبل الطالب المعلومات، (2) يستخدمها، (3) يطبقها، مع التوصية بالاستفادة مما يلي أثناء اختيار الفرص التعليمية في المنهج:

- تتميز بعض أشكال المعرفة بقبليتها للتطبيق عموماً، بينما لا تتميز الأشكال الأخرى بنفس الخاصية وهذا يوصى بأن يقتصر المنهج على تلك الأشكال القابلة للتطبيق كلما كان ذلك ممكناً.

- يجب استخدام العمليات التي يعود علينا بالنفع كمصدر أساسي. فعمليات ليست فقط وسيلة لغاية بل هي وسيلة وغاية في ذات الوقت.

- تعريض المتعلم لعدة عمليات لن يخدم أغراضنا، فنحن بحاجة لأكثر من ذلك. يجب أن يدرك الطالب طبيعة العملية أولاً، ثم يدرك كيف تمت هذا الشكل ثانياً. وكذلك عليه أن يعرف أين كانت في الماضي وأين ستكون في المستقبل. ويتعين عليه أن يعرف أيضاً كيفية استخدامها في مواقف عديدة وتعديلها لتلائم مختلف الظروف، وتقييم نتائجها.

وينادي بأن تكون المدرسة مركزاً من مراكز الاستفسار والتساؤل لتساعد الطلاب على تنمية ساهم التي سؤهلهم للتعلم مدى الحياة إن المدرسة كمركز من مراكز الاستفسار والتساؤل يجب أن تكون مؤسسة تتسم بالحدية في عملها وتدعو المعلمين والمتعلمين للبحث في معاني الدراسات ومادتها العلمية وذلك ليتعلم الطلاب حقاً كيف يتعلمون.

إن هدف التعليم هو تنمية الأفراد ليصبحوا أكثر توجهاً نحو العمليات، أي ليصبحوا أفراداً قادرين على التعامل مع المواقف بسهولة وبشكل ملائم. فمثل هؤلاء الأفراد هم المساهمون الحقيقيون في تنمية المجتمع. وهناك ثمانى مهارات للعمليات: الإدراك، الانبساط، حب، الآخرين، اتخاذ القرار، المعرفة، التنظيم، الإبداع، والتقدير.

وتعطى بعض تصميمات المنهج القائمة على السمات الإنسانية / العمليات أهمية خاصة لدور حل المشكلات في المقررات الدراسية. وتركز التصميمات الأخرى على عمليات التقييم كمصدر أساسي في تصميم المنهج وتشترك جميع

التصميمات في تأكيدها على تنمية السمات الإنسانية، وكذلك على العمليات كعناصر دينامية للمنهج يبينها تختلف هذه التصميمات في تعريفها للعمليات.

• قضية التصميمات القائمة على السمات الإنسانية / العمليات:

ترتكز تصميمات المنهج الخاصة بمهارات العمليات على واحدة أو أكثر مما يلي:

(1) تُعدّ تنمية السمات الإنسانية مثل مهارات التعلم المستمر والاهتمامات من أهم غايات المدرسة. ومن هنا يتعين على خطة المنهج أن تركز على هذه المهارات والاهتمامات إلى درجة كبيرة.

(2) يجب أن يُخطط المنهج ويُنظم في ضوء المهارات والعمليات الحياتية

(3) يُراعى تدريس المهارات المعرفية والوجدانية على حد سواء.

لقد كان جون جاردنر John Gardner من أهم مؤيدي التعلم المستمر، حيث نادى بفكرة التعليم من أجل تنمية الذات: نحن نهدف لتعليم كل ما هو جديد ويكون له أكبر الأثر على سمة أداء شائنا وقدرتهم على الفهم. ويتجه اهتمام في الوقت الحالي إلى تدريس وسائل التحليل وحل المشكلات. ومن هنا يتعين على المواد الدراسية أن تركز على تدريس المهارات العقلية التي تقيّد الطالب في مواجهته للمواقف الجديدة فتجعله أكثر بفتحاً وموضوعية وقابلية للتفكير الناقد.

ويُحذّر وايت هيد Wnite head من الأفكار الحاملة التي يستمبها العقل دون استحداثها أو حتارها في مواقف جديدة. فهذه الأفكار الحاملة لا تجعل العملية التعليمية عديمة الفائدة فحسب بل تجعلها ضارة أيضاً ولذلك يحاول تصميم السمات الإنسانية / العمليات التغلب على هذه الأفكار أثناء مرور الطلاب بالعمليات.

ويفيد تصميم السمات الإنسانية / العمليات في تدريس الجنب الوجداني إلى حد كبير . وهناك أهمية أن تعطى المدرسة عناية خاصة لاهتمامات الطلاب وحاجاتهم ، وكذلك أن توظف المدرسة البرامج التي تُصمم خصيصاً لمساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم وفهمهم . فمن المأمول دائماً أن يهتم مصمم المنهج بالجانب الإنساني من العملية التعليمية . ومن المتعارف عليه أن تصميم السمات الإنسانية / العمليات يقوم بهذا العرض حير قيام .

• تطبيقات التصميم ونواحي قصوره :

يمكن عرض مجموعة متنوعة من تطبيقات هذا التصميم . تشير لاحتياج الأطفال والشباب إلى المساعدة على تعلم السلوكيات المصحوبة بعملية اتخاذ القرار ومن هنا تنادي المدرس بأن تزود طلابه بمواقف يتعلمون فيها عمليات اتخاذ القرار و يقيمونها

ولذلك يجب على المعلمين أن يوفرُوا لطلابهم فرصاً تعليمية لينتقلوا هم :

- من موقف عدم اتخاذ القرار إلى مواقف اتخاذ القرار
 - من القرارات المنفوعة (المتسرعة) إلى القرارات التأملية (القائمة على التأمل والتفكير) .
 - من القرارات التقيدية إلى القرارات الابتكارية (الإبداعية) .
 - من القرارات التي تتطلب القليل من البحث إلى تلك التي تتطلب الكثير من البحث
 - من القرارات التي تركز على الداء إلى تلك التي تركز على الآخرين
- وتتضح من خلال هذه الاقتراحات حث المعلمين على إعطاء قدر أكبر من المسئولية للأطفال أثناء عملية التعلم .

ويتم أيضاً الاهتمام بمهارات العمليات في معظم الخطط الخاصة بمجموعات الإرشاد. فمثلاً، يُعدّ مفهومنا عن المجموعات الأم (المجموعات الأصلية أو الأساسية) في المدرسة الإعدادية - مقارنة بمجموعات ويلز للتحليل من المفاهيم الوصفية، يتضح أن الأطفال يُعاملون في هذه المجموعات بطرق شتى، حتى بعض الأوقات نجد المناقشات هي الأسلوب الأمثل في هذه المجموعات، وتُسبّق المناقشات عادة بتحليل القضية التي يتم مناقشتها. ويتم هذا التحليل من خلال شرح التلميذ أو المعلم، أو مشاهدة فيلم، أو استخدام وسيلة تعليمية، أو الاستعانة بأفراد آخرين. وتُقسّم هذه المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة لتحليل القضية شيء من التفصيل وتُقدم التقارير من المجموعات الصغيرة إلى المجموعة الكبيرة لتخبرها بما تم عمله. ومن الحدير بالذكر أن القضايا تتحدد في ضوء احتياجات الطلاب واهتماماتهم.

ويمكن أن شرح كيفية تدريس خصائص الشجاعة من خلال تدريس مهارات القراءة الفعّلة. فبعد أن يقرأ الطلاب قطعة أدبية معينة، يسأهم المعلم أن يختاروا أكثر الأفعال شجاعة من بين عدة أفعال مذكورة في القائمة ويرروا اختيارهم.

ويمكن توضيح الشرح المفصل لنموذج التدريب على التساؤل والاستفسار. من خلال الإيمان بمدرة الطلاب على أن يستوعبوا عملية الاستفسار والتساؤل من خلال التدريس المباشر. ويحتوي النموذج المقترح على خمس خطوات كما يلي: (1) مواجهة المشكلة، (2) تجميع البيانات التحقق منها، (3) تجميع البيانات تجربتها، (4) شرحها، (5) تحليل عملية الاستفسار.

ويستخدم تصميم السمات الإنسانية / العمليات مع عدة مداحل للتعليم القيمي Values Education. إن التربية الأخلاقية مدحل للتعليم القيمي. ونحاط

الطلبة فى هذا المدخل بالقمم التى يُراد اكتسابها، والعاىبات التى تساعدهم على النجاأ فى التعامل مع الآخرين. ولا يقتصر المدخل القمى على التربة الأخلاقفة فقط بل ىشمل أيضاً تعلفم الأفراد كفة انتقاء القمم المناسبة لهم خلال رحلتهم فى الءفة.

وهناك سع عملفاء فرعة ىتطلبها شرح القمم للطلاب (1) الانتقاء من بىن البدائل، (2) الاختفاء بعد التفكير فى النتائج، (3) الاختفاء بءرفة، (4) تقءفر الفرد لاختفاءاته وإثابة نفسه عليها، (5) التءعم العام لاختفاءات الفرد، (6) تصرف الفرد على أساس اختفاءاته، (7) تكرار الفرد لهذه القمراءات فىما بعد إن طهرت صءتها.

ومن الءءفر بالءكر وءوء نقاط قصور عءفةة تُءء من استءءاء تصمفم السمات الإنسانفة / العملفاء فمئلاً تُعء عملفاء التءطفط الءاصة بتمفة السمات الإنسانفة من المءام الصعة، فءفى وقتنا الءالى لم نءوصل على ءطوءات مظمة ىفسر لعمام بءه العملفاء. وىءأثر نمو السمة الإنسانفة بالءبراء الكلفة التى يمر بها الفرد، ومن هنا ىضعب تقفم أى ءرة تعلفمفة على نمو سمة من السمات الإنسانفة. وكلماء آءر، إن استءاء تصمفم العملفاء لا بعنى بالضرورة نمو السمات الإنسانفة المرعوبة. ولا فوءء ءلفل على ءأثر الطلبة عمومأ بالتءرفس القمى. ومع ءلك، فلقد تم التوصل إلى ءأثر التءرفس القمى على السلوك الصفى للطلاب.

وفُءء الافتقار إلى ءءعم العام من النقاط لآءرى التى تُءء من استءاء هءء تصمفم. فبارغم من اقءاع الآباء بأفمفة السمات الإنسانفة، إلا أنهم لى بعنوا بها أكثر من اعءنائهم بءعلم السلوك. وإضافة إلى ءلك، لا فوءء اتفاق عام على السمات التى ففب بتمفءها، ولا على الكففة التى سءمى بها هءه السمات.

وبالرغم من نقاط القصور السابق ذكرها، إلا أن تصميم السمات الإنسانية / العمليات يُعدّ من التصميمات المهمة التي تتيح الفرصة للسمات الإنسانية لكي تنمو وتتطور. وقد تنمو هذه السمات من خلال استخدام نصيبات أخرى، ولكن يحذر منا أن نذكر هنا أن هذه التصميمات الأخرى لا تؤكد على تنمية السمات كهدف رئيسي لها. ومن هنا نددى بتطوير هذا التصميم من خلال أبحاث تهتم بكيفية تطبيقه بشكل سليم.

رابعاً تصميم قائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة :

ركزت التصميمات السابقة على دور المعرفة، السلوكيات المراد تعلّمها، والسمات الإنسانية المراد تنميتها، وننتقل الآن إلى التصميمات التي تركز على المجتمع كمؤثر أساسي على عملية تطوير المنهج

• خصائص هذا التصميم:

يُعدّ الاهتمام بالمجتمع ومشاركته من أهم خصائص هذا التصميم. ومن الجدير بالذكر أن بعض التصميمات الأخرى قد تقوم أيضاً على المجتمع. فعلى سبيل المثال، يزودنا تحليل الحاجات الاجتماعية ببعض الكفاءات التي تُستخدم في تصميم الكفاءات / التكنولوجيات. ففي البرامج القائمة على الكفاءات، يقوم بقياس المهارات الأساسية المطلوبة من قبل المجتمع. ومن الأمثلة الأخرى على اعتماد بعض التصميمات على المجتمع أن سمة القدرة على القيادة بفاعلية والتي ينميها تصميم السمات / العمليات ما هي إلا سمة مستمدة من حاجات المجتمع الفعلية. وتحقق العادات في تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة من خلال الاشتراك في أنشطة اجتماعية وقد تتحقق هذه العادات أيضاً من خلال دراسة المقررات الدراسية أو من خلال المدخل الحظي بالكفاءات.

ويحتوي هذا التصميم على ثلاثة موضوعات هي: (1) الحياة الاجتماعية أو مداخل مواقف حياتية القائمة على الاعتقاد بأن تصميم المنهج يجب أن يتبع الوظائف أو المجالات الحياتية، (2) لمداخل التي تنظم المنهج حول بعض المشكلات الحياتية للمجتمع، (3) السلوك الاجتماعي أو النظريات التي تُرجح نمو المجتمع إلى اشتراك كل من المدرسة والطالب في تحقيق أهداف المنهج

وتُظهر تصميمات المنهج القائمة على الحياة الاجتماعية أو مداخل المواقف الحياتية نمطاً مُستمدّاً من الدراسات الحياتية. وقد أكدت الدراسات حول مفهوم جماعة الحياة وجود مركز رئيسة تخص أنشطة الأفراد وحطط ومشكلات المجموعة ونشير لهذه المراكز بمسمى الوظائف الاجتماعية. وتتميز هذه المراكز بالاستمرارية بالنسبة لجميع المجموعات المنظمة وتكون هذه المراكز أو الوظائف الاجتماعية بمثابة محاور تجمع حولها أنشطة الحياة الحقيقية وتنظم. ومن هنا يكون من الطبع أن يستخدم المنهج الذي يهدف لإشراك الطلاب في أنشطة الحياة اليومية الوظائف الاجتماعية كعصر أساسي لتخطيط المنهج.

لقد استخدم المقرر الدراسي لولاية مريانيا القائمة التالية للوظائف الاجتماعية. حماية الحياة، العقارات، الموارد الطبيعية، وإنتاج البضائع وتوزيع الخدمات، واستهلاك البضائع، والاتصال ونقل البضائع، والأفراد، والترويج، والتعبير عن الدوافع الجمالية، والتعبير عن الدوافع الدينية، والتعليم، والحرية، وتكامل الفرد، والاستكشاف.

ومن الحدير بالذكر أن برامج التربية الوالدية والاستهلاكية قد طُبقت في المدارس الثانوية، مما يؤكد شيوع هذا التصميم إلى حد كبير

ونظراً لقيام هذا التصميم على مشكلات المجتمع فإنه يركز على الوظائف والنواحي التي تمثل أهمية كبرى بالنسبة للمجتمع. وهناك بعض مشكلات الأفراد التي تهتم بها المدرسة وكذلك المجتمع، ومنها: الطعام، الملابس، السكن، الترويج،

الصحة، المواطنة، الأخلاق، الدين، والعمل. كما أن هناك قائمة من الاهتمامات الحياتية التي يجب أن نأخذها في الاعتبار في برامج التربية المجتمعية. ومن الاهتمامات المجتمعية التي ذكرت في هذا الإطار ما يلي: نقل الأفكار والمشاعر، إرضاء الرغبات الجسدية، إثراء الحياة العائلية، التكيف مع التغيير، والتحكم في البيئة. وفي مقدمة هذه القائمة موضوعات الطاقة، واستخدام الأرض، والاستهلاك، والصحة، والإجهاد، والمساواة بين الأجناس المختلفة. وإضافة إلى تلك المشكلات السابق ذكرها، يجب أن نوقع المريد من المشكلات التي قد تطرأ بشكل مفاجئ على المجتمع. ولقد عرّفت الجمعية القومية للعلوم بعض المشكلات القومية والدولية التي قد تظهر في المجتمع مستقبلاً. وستؤثر معظم المشكلات التي تم التنوُّبها على المجتمعات المحلية. ومن هذه المشكلات مشكلة اغتراب رجال الشرطة عن عامة الشعب، وزيادة العنف في المناطق الحضرية، وازدياد التلوث، وافتقار التماسك السياسي والاجتماعي، وازدياد البطالة، وازدياد تعاطي الشباب للكحوليات. وتقوم بعض المدارس الثانوية والكليات بدراسة هذه المشكلات المستقبلية.

ومن أوصح الأمثلة على اشتراك المدرسة في حل مشكلات المجتمع، ما قامت به المدرسة الثانوية في هولت فيل في الاباما. فلقد درس الطلاب وأعضاء مدرسة مشكلة اللحم المُعلَب الفاسد الذي انتشر في مجتمعهم في وقت من الأوقات. قامت المدرسة بالتعاون مع المزارعين بساء مكان للذبح وتأجير مخزن لحفظه. وهذا اشتركت امدرسة في تحسين ظروف المعيشة في لمجتمع.

ويُعدّ مفهوم إعادة البناء الاجتماعي من المفاهيم التي تطورت كفلسفة تعليمية أكثر منها كتصميم للمهجع. ونادى بعض التربويين بأن تسعى المدارس لتطوير المجتمع وتحسين ظروفه. ولذلك فقد ستخدم لتربويون المدرسه كوسيلة لإعادة

إصلاح المجتمع وسائه من جديد. وعادة ما يرفض المجتمع حملات الإصلاح التي تقوم بها المدارس ويفاومها. ومن هنا نلاحظ قلة عدد المدارس التي تنزعج عمليات الإصلاح.

ومن المداخل الأخرى التي تساعد على إحداث التغييرات في المجتمع التنشئة لسياسية للطلاب. وهناك برنامج لتنمية هذه الأهداف حيث يجب أن يعطى الطلاب فرصة للمرور بمواقف حياتية حقيقية وذلك لتنمية مهارات السلوك الاجتماعي فتعلمهم للأدوار الاجتماعية يتوقف على مشاركتهم في مواقف اجتماعية حقيقية مثل تعامل الطلاب مع الوكالات الخاصة بمشكلة الفقر، والمستشفيات، وبيوت المسنين، والمؤسسات الحكومية فإتصال الطلاب بهذه اليناث المختلفة يكسبهم لغة وحبرات متنوعة تساعد على التعامل مع شتى المشكلات الاجتماعية. وتساعد المدرسة طلابها على تكوين مفاهيم خاصة بالحبة الاجتماعية، وكذلك تعينهم على تنمية المداخل المتنوعة التي تمكنهم من تصور البيئة من حولهم وتحسينها.

ينضح مما سبق أن تصميمات المنهج القائمة على المجتمع تركز بشكل رئيسى على الأنشطة الاجتماعية أو الوظائف الاجتماعية. وتمثل هذه الأنشطة مكرراً تدور حوله العملية التدريسية. أو قد تستخدم الأنشطة في اختيار محتوى المادة الدراسية أو الوحدة الدراسية. وتكون هذه العناصر عامة وغير مقيدة بوقت ما في الإطار العام لهذا التصميم، أما في برنامج العمل نفسه فتأخذ بمعيار المشكلات الواقعية التي يشترك الطلاب فيها فعلياً وبفاعلية.

• قضية التصميم القائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة:

تدور المناقشات حول هذا التصميم في محورين؛ أولاًها خاص بمدى ملائمة التصميمات لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم، وثانيها، خاص بمدى مساهمة هذه تصميمات في التطوير المستمر للمجتمع وذلك من خلال تلبية احتياجاته.

• مدى الملائمة بالنسبة للطلاب:

يرر بعض التربويين أهمية الوظائف الاجتماعية ذاكرين أن الأنشطة المقدمة للطلاب في المدرسة يجب أن تُنظم بطريقة تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية فيما بعد بسهولة ويسر. كما يؤكدون أهمية اختيار المحتوى والمواقف العلمية في ظل خبرات الطلاب الحقيقية.

وبمناقشة قضية اشتراك الطلاب في الأنشطة الاجتماعية تم التأكيد على أهمية الحرية بالنسبة لهم أثناء التعبير عن الآراء. حيث أننا أمام تطور سريع في البرامج التي تسعى لإشراك الطلاب في المجتمع وقد حددت بعض الأهداف الاجتماعية مثل: البحث عن الكرامة والحرية، التعبير عن وجهة النظر، تحمل المسؤولية. وضرورة سعى المدارس لتحسين خدماتها الاجتماعية والحصول على الإجازة في ذلك الجانب.

• حاجات المجتمع:

ظهرت الحركة الخاصة بمدرسة المجتمع Community School لتحسين أحوال المجتمع وظروفه. وركزت على أهداف هذه المدرسة ومدى تأثير التعليم على تطوير الحياة في المجتمع، وكذلك تنمية مهارات الأفراد وقدراتهم على التعامل بفاعلية أكثر مع الآخرين.

وقد استخدم مفهوم التربية المجتمعة شكل أوسع ليشمل التعليم القائم على الحياة والهدف الرئيسي لتعليم يجب أن يدور حول تحسين جودة الحياة الإنسانية. والخروج من بوتقة التركيز على جودة الحياة في المجتمع الحالي فقط إلى المجتمع الإنساني ككل.

إن اتعليم ما هو إلا مرآة تعكس صورة المستقبل كما يراها المجتمع. فإذا ما كانت هذه الصورة غير واضحة فسفسر ذلك على نظام تعليمى يحدع طلائه. وفي نقد المنهج تتضح المشكلات التى نصاحب الصور الخاطئة للمستقبل. فمثلاً، يحتاج الطلاب أن يتعلموا كيفية اصطياا السمك بالشبكة بدلاً من إعطائه لهم بدون بذل أى مجهود. وقد تنع فكرة تعليم الطلاب لمجاهة المستقبل فى حالة أن يكون المستقبل كالوقت الحالى. ولكن الواقع بشير إلى اختلاف المستقبل كثيراً عن وقتنا الحالى. ومن هنا يجب أن نتنبأ به سيحدث فى المستقبل من تغيرات وتطورات لنكون على أتم استعداد لها. وعليه يجب أن نخطط للعمية التعلمية بحث تكون ملائمة لكل الأعمار، وبحيث تشمل كل ما يجب أن يتعلمه لأفراد ويكونون فدرين على فعله وذلك لمسيرة الحياة فى الوقت الحالى وفى المستقبل معاً.

وينقسم المستقبل إلى قسمين: المستقبل الذى نتجه نحوه بالفعل، والمستقبل الذى نأمله. وتؤثر طبيعة التعليم التى يوفرها مجتمعنا فى الوقت الحالى على حودة مستقبلنا ومن هنا، يجب أن نعد شباباً للحياة فى المستقبل وكذلك يجب أن يسعدهم التعليم على صنع هذا المستقبل. إن العمية التعليمية تُشتق من صورة المستقبل، وكذلك يساعدنا التعليم على اشتقاق صورة للمستقبل. وهى تؤكد على أهمية دور التعليم فى اشتقاق هذه الصورة، فالتعليم هو المؤسسة التى تساعدنا على تخطيط البغرات المرغوبة فى عصر مليء بالآزمات.

ويقترن هذا النمط من المناهج الاجتماعية بالفلسفة التربوية الخاصة بإعادة البناء Reconstructionism. وبالرغم من دعوة الأنشطة الاجتماعية والمداخل القائمة على المجتمع إلى التطور الاجتماعى، إلا أنهم لا ينادون المدارس بتزعيم حركات الإصلاح كما فعلت الفلسفة التربوية الخاصة بإعادة البناء وفسترت الكتابات الخاصة بزعيم هذه الفلسفة - ثيودور براميلد Theodore Brameld - حيث

إن هذه الفلسفة لم تُنتج تصميماً للمهيج ولكنها حرجت فقط بوجهة نظر. وعلى الرغم من ذلك، فلقد اقترحت التفسيرات الحالية للمنهج الاجتماعي بعض التصميمات. ويزعم أن السياق الاجتماعي الحالي جعل وجهة نظر مؤيدي هذه الفلسفة أكثر ملائمة من أي وقت مضى، وأن تنمية المهارات في عملية السلوك الاجتماعي تُعدّ على قدر كبير من الأهمية للوصول إلى مجتمع صحي، ديمقراطي ومتقدم. ومن الأمثلة ذلك المشروع الذي طُبّق في الصف الثامن والذي اشترك فيه الطلاب في انتخابات محلية، وكذلك مشروع أحرّنتج عنه تحسيات في كافتيرب المدرسة. ويوصى بعدم الافتصار على تعليم الطلاب كيف يتخذون القرارات بل يجب أن نتعدى ذلك إلى الاستخدام لأمثل للقوة الكامنة في عملية التعلم. فنحن لا نهدف للوصول إلى مواطن كثير التحدث بل نهدف للوصول إلى مواطن يمثل شُعلة من النشاط.

ويذكر أهم زعماء مدحل إعادة البناء في التعليم أن المدارس في البرازيل توصف بأنها منظمات ظالمة. لقد شارك فريز الرازيديس الفقراء حيثهم وشهد ما يسمى بثقافة الصمت الناتج عن الظلم. فلقد لاحظ حهلهم وكسلهم الساتج عن الموقف السياسي والاجتماعي والاقتصادى المحيط بهم. وأكد فريز أن الطام التعليمى كان هو الأداة الرئيسية للحفاظ على ثقافة الصمت التى عانوا منها كثيراً. وأشار فريز إلى أن الرجل المثقف في ذلك المجتمع كان يتكيف مع العالم بدلاً من أن يُكبه لصاحه. وشجع الطُغاه في ذلك المجتمع مثل هذا المفهوم لأنه يجعل المواطن يرضى بالأمر الواقع بدلاً من الثورة عليه. ونظراً لعلم فريز بأن المؤسسات التعليمية في البرازيل غير قابلة للتعبير، فلقد قرر توجّه كل مجهوداته للفقراء وسرامح تعليم الكبار وذلك للتحرر من الظلم الواقع عليهم. ونجح فريز بالفعل في حركته الثورية، وكانت النتيجة أن قامت الحكومة بفيه خارج الرازل.

وأكمل مسيرة فريير كل من أليش Illich فى كتابه "المجتمع واللامدرسة"، وريمر Reimer فى "لقد ماتت المدرسة" حيث قاما بثورة تعليمية شاملة. وقد تكون أفكار كل من أليش وريمر غير مقبولة لدى المسؤولين فى المدارس وأولياء الأمور حيث أعلن أن الثورة على النظام الاجتماعى تبدأ باستعادة الأفراد لمسئوليتهم تجاه تربية وتعليم أطفالهم. وقد لا تؤثر هذه الأفكار على منهج المدارس العامة، ولكنها بالفعل تشتت من المشاكل الحقيقية للأفراد. فمناهج العمل الاجتماعى قد تفقدنا للدراسة والبحث الذى قد ينتج عنه الاستغناء عن المدارس فى صورتها الحالية. واقترحت شبكات بديلة للعمل فى تصميمات المنهج.

• تطبيقات التصميم ومظاهر قصوره:

يتسم تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة بشيوع استخدامه وتطبيقه. ويؤثر هذا التصميم على اختيار المادة الدراسية فى البرامج المنظمة القائمة على المواد، وأيضاً يؤثر على اختيار الأنشطة فى البرامج الأقل تنظيمًا.

ولقد استُخدمت بعض التطبيقات لفترات زمنية طويلة فمثلاً لقد جرت العادة على استخدام الوحدات الدراسية البينية فى المدارس الابتدائية والإعدادية نظراً لارتباط هذه الوحدات بالوظائف الاجتماعية والأنشطة والمواقف الحياتية. فلقد قامت البرامج المحورية فى المدارس الإعدادية والثانوية على تحليل المشكلات الاجتماعية. والبرامج المحورية Core Programs تقوم على فئات من الخبرات الإنسانية التى تشمل المشكلات الشخصية، والاهتمات، واحتياجات الطلاب والمشاكل التى تواجه المجتمع المعاصر. ونادت حركة "التعليم لكل الشباب الأمريكى" بأن يكون التعليم موحداً فى بعض المجالات مثل: المسؤولية المدنية والكفاءة، وفهم عمليات النظام الاقتصادى والعلاقات الإنسانية بداخله، والعلاقات الأسرية، وتقدير الجمال، والتعامل بدكاء أثناء عملية الاستهلاك، والسمكن من استخدام اللغة وبشكل مشابه، يُستخدم تصميم الوظائف الاجتماعية/ الأنشطة فى المقررات البينية فى الكليات.

وتستخدم الدراسات الاجتماعية هذا التصميم لتنظيم وحداتها الدراسية في جميع المراحل وتقوم مقررات كاملة في كل من التعليم الثانوي والجامعي على الوظائف الاجتماعية وخصوصاً في مجالات الاقتصاد، والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع.

وشمل التطبيقات الحالية لتصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة "مجتمع كفص درسي". وترغم رن مج في فيلادلفيا الحركة تجاه البرامج المدرسية التي تعتمد على التسهيلات التي يقدمها المجتمع، ومن هنا ظهر مصطلح "مدارس بلا جدران". وتم التأكيد على أهمية المدينة كحاسب رئيسي من المنهج. حيث تُعد معرفة الطلاب لمدينتهم والأماكن الموجودة فيها والأفراد الذين يعيشون معهم على درجة كبيرة من الأهمية. فيحب عليهم أن يعرفوها كما هي، ويفهموا ما تستطيع أن تقدمه لهم، ويحترموا مكانتها وسط بقية المدن. ويجب عليهم أيضاً أن يغيروها للأفضل لا أن يدمروها. ومن هنا بدأ مفهوم "مدارس بلا جدران" في الظهور في ميدان المناهج.

إن منهج ما وراء المدرسة أو التعلم من خلال الفعل. يرجع هذا النمط من التعلم إلى أنشطة مظم ومخطط لها جيداً بحيث تروود الطلاب فرص التعلم من خلال العمل. إن مثل هذه الخبرات تتم في العالم الحقيقي. وهناك خمسة أنماط من نماذج تعلم الطالب في المجتمع: التطوع وخدمات مجتمعية، الاشتراك في أنشطة مجتمعية، استخدام المجتمع كمعمل حقيقي لبعض المقررات الحالية، المشاركة في فصل دراسي مجمعي، تنمية المهارات من خلال الخبرة المباشرة وهكذا يوضح دور المجتمع في تعليم الأفراد.

ويمكننا أيضاً استخدام تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة في خبرات تعليمية مُنظمة من قبل وكالات ومؤسسات لا مدرسية فعلى سبيل المثال، قامت

الجمعية القومية للشباب بتقديم خدمات تعليمية لمدة عام كامل للمتعلمين الصغار. ولا تهدف هذه الخدمات لمناقشة المشكلات التي يواجهها المجتمع بل لإيجاد حلول لها. إن خدمات التعلم ليست مفهوماً يتعلم المرء من خلاله ثم يمارس ما تعلمه لينمي. فالتعلم هنا يستلزم أداء، والأداء يتطلب اهتماماً، والاهتمام يتطلب مساهمة ومشاركة. إذاً فخدمات التعلم تشمل أربعة جوانب غاية في الأهمية: التعلم، الأداء، الاهتمام، والمشاركة.

يتضح مما سبق قصور هذا التصميم حيث يُستخدم لجزء واحد فقط من المنهج. وبالرغم من التركيز على الشكل الاجتماعي للحياة، إلا أنه استخدم وحدات في مهارات أساسية، وخبرات في الفنون، وفرص تعليمية غير متعارف عليها في المدينة. وأكد العلماء ممن قادوا الثورة التربوية الاجتماعية على أهمية فرص التعلم التي تساعد الأفراد على تنمية كفاءتهم في تعلم المهارات المختلفة.

وتصلح نظرية هذا التصميم للتطبيق على بعض مجالات المنهج خاصة تلك المجالات الخاصة بالكفاءات الاجتماعية. ولكي نتمكن طلابنا من تكوين علاقات ناجحة وسعيدة وبناءة مع أقرانهم في المجتمع، يجب علينا أن نهتم بدراسة المشكلات والأنشطة الاجتماعية كلما أمكن ذلك.

خامساً: تصميم قائم على حاجات الأفراد واهتماماتهم.

تتعد حركة الإصلاح عن المناهج التقليدية وتتجه شيئاً فشيئاً نحو البرامج التي تقوم على حاجات الطلاب واهتماماتهم. وفي القرن الثامن عشر استخدم روسو هذا المدخل أثناء تدريسه إميل. وفي أوائل القرن التاسع عشر استخدمه بيستالوزي Pestalozz في سويسرا. واستُخدم أيضاً المنهج من قِبَل ديوي في معمله في الفترة م بين 1896 - 1904 إن جميع التصميمات السابق ذكرها ما عدا تصميم المواد لدراسية قد توجّه نحو الطفل أما الآن فنجد أنب توجهها إلى تلك التصميمات التي

تستخدم مباشرة حاجات المعلم واهتماماته كقاعدة أساسية لها، إن مختلف المسميات من تربية تقدمية، وتربية بديلة، وتربية إنسانية، تعكس ما بدل من مجهودات في ميدان التربية. ففي كتابه "التربية والخبرة"، ذكر ديوى أننا بحاجة إلى نظرية تدور حول الخبرة وتحمل توحها إيجابياً نحو اختيار وتنظيم مواد وطرق التعليم الملائمة، وذلك لتطوير العمل في المدارس بشكل عام. ويؤكد ديوى أيضاً أن الحبرات الحالية لدى التلاميذ هي الركيزة الأساسية التي يجب أن تقوم عليها عملية التدريس وجاء أتباع ديوى ليطوروا بعض البرامج القائمة على الطفل، ولكنهم لم يعطوا الاهتمام الكافي لما ركز عليه ديوى في فلسفته من نمو الطفل وتطوره. ومع ذلك يمكننا أن نقول إن تأثير ديوى على حركة تطوير المنهج من خلال مشاركة الطلاب فيه بما عليه كان كبيراً إلى حد ما.

إنه في عام 1919، أسست جمعية التربية التقدمية والتي استهدفت التنمية الشاملة للفرد من خلال دراسة علمية لخصائصه وحاجاته العقلية، والجسدية، والروحية، والاحتجاجية. وفيما يلي نستعرض مبادئ هذه الجمعية والتي اتفقت تماماً مع فلسفة ديوى التربوية:

- إعطاء الحرية ليمكن الفرد من النمو بشكل طبيعي.
- اهتمامات الفرد هي المحرك الرئيسي لكل أفعاله.
- يكون المدرس داخل الفصل مرشداً للطلاب
- الاهتمام بالدراسة العلمية لنمو الفرد وتطوره
- الاهتمام بكل ما يؤثر على نمو لطفل الجسدي.
- التعاون بين المدرسة والمنزل وذلك لتلبية احتياجات الطفل.
- تزعم المدرسة التقدمية الحركات التعليمية لسائدة في الميدان.

وقد يكون التأخر في استخدام التربية القائمة على المتعلم ناتجاً عن توجه مخطوطو المناهج لتفسير حاجات واهتمامات التصميم على أنها قائمة على الحاجات والاهتمامات الشائعة لدى الطلاب لا على الحاجات والاهتمامات المراد تليتها وانعكس هذا التفسير على حطط المنهج إلى حد كبير. وبفضل البحث في هذا المجال، تمكن مخطوطو المنهج من تطوير التصميمات القائمة على المتعلم. لقد ساهمت نظريات التعلم المعاصرة وكذلك عدم رضا كل من الآباء وطلاب عن ممارسات التعليمية التقليدية على توجه المنهج والعملية التدريسية إلى التصميمات التى تركز بشكل رئيسى على حاجة الطالب واهتماماته.

• خصائص التصميم

تتميز هذا التصميم بما يلي من خصائص:

- تُبنى خطة المنهج على معرفة احتياجات الطالب واهتماماته. وأيضاً تتضمن الخطة تشخيص لاحتياجات واهتمامات الفئة العمرية المستهدفة.
- تتميز خطة المنهج بالمرورة لتنمى مع حاجات الأفراد واهتماماتهم. وقد يقوم الطالب بتطوير خطة المنهج في بعض التصميمات تحت إشراف المخططيين وتوجيهاتهم
- يتم استشارة الطالب في بعض النقاط الخاصة بالمنهج والعمليات التعليمية.
- وعادة ما تستخدم التصميمات القائمة على حاجات الأفراد واهتماماتهم / الأنشطة مدخل أنشطة الطالب التعليمية. ومع ذلك، نجد أننا قد نستخدم مداخل أخرى، فمثلاً عندما نجد طالباً مهتماً بدراسة مادة ما، فإننا نستخدم مدخل المقررات الدراسية. وفي مثال آخر، قد نجد طالباً مهتماً بتعلم مهارة ما، وهنا نستخدم مودول قائم على تصميم النظام التعليمى.

وتمثلت الخصائص الثلاثة السابق ذكرها في مدرسة ديوى في جامعة شيكاغو والتي تأسست في الفترة ما بين 1896 إلى 1904. وتهدف هذه المدرسة - على المستوى لنظري والعملى إلى تنمية الطفل من خلال إعطائه أكبر قدر من المسئولية أثناء المشاركة في الحياة الاجتماعية وتوصف المدرسة بأنها قائمة على المجتمع وليست قائمة على الطفل أو المدة الدراسية. ومع ذلك فلقد أكد أنها تركز على اهتمامات وحاجات الأطفال.

وتبنى كيلباتريك Kilpatrick - أحد العلماء الذين فسروا فلسفة ديوى - طريقة المشروع Project Method ومن ناحية أخرى وصف تصميم منهج المدارس التجريبية كما يلي: تقدم لنا مثل هذه البرامج أربعة أنماط من مشاريع الأطفال اللعب، الرحلات، القصص، الخبرات المباشرة. وترجع "مشاريع القصص" Story Projects في أنها تهدف إلى الاستمتاع بالقصة في كافة أنماطها الشفوية، والمصورة والسماعية وتهدف "مشاريع الخبرات المباشرة" Hand Project إلى التعبير عن الأفكار في شكلها الحسى. وتضمن وصف منهج المدرسة التجريبية بعض التفاصيل عن مختلف المشاريع السابق ذكرها

وكانت معظم تطبيقات مدخل الحاجات والاهتمامات / الأنشطة في المدارس الابتدائية، فلقد تعطل استخدام هذا المدخل في المدارس الثانوية وذلك بسبب التركيز على مدخل المادة الدراسية / المقررات. ومع ذلك فلقد سعت إحدى الجمعيات لإدخال التعليم التقدمى في المدارس الثانوية من خلال دراسة استمرت ثماني سنوات وتمت تعديلات كثيرة على منهج المدارس التجريبية وذلك أثناء عمل المدرسين على تلبية حاجات واهتمامات الطلاب. وزالت الحواجز بين المواد عندما قام المعلمون بمحاولاتهم لضم المواد الدراسية لبعضها البعض وذلك لما فيه ما يعرضه الطلاب من مشكلات اجتماعية وهناك من المدارس التى حاولت أن تدرس برامج من خلال قضاياها هي:

- نحن نحفظ لحيات.
 - نحن نلعب، نأكل، نستريح.
 - نحن نستمع، نتكلم، نقرأ، نكتب.
 - نحن بحاجة للموسيقى كل يوم.
 - نحن نستخدم الفنون أثناء بحثنا عن كل ما هو جميل.
 - نحن نتعامل مع لكم والقضاء المحيط.
 - نحن نستكشف العالم من حولنا.
 - نحن نسعى للعيش مع الآخرين في سلام.
 - نحن نعمل لتكامل مع مجتمعنا.
- ومن الملاحظ أن تصميم مدرسة على هذا النسق لم يكن خطة ثابتة بل كان مُعيّناً على التخطيط. ومن هنا لم يتكون من وحدات معينة، ولم يقتصر على مرحلة ما، ولم يُعط له وقت محدد.
- وكانت كذلك مدرسة سمرهيل في إنجلترا من المدارس القائمة على الطفل والتي لاقت اهتماماً كبيراً في أدبيات الخاصة بميدان المهج. وكانت هذه المدرسة بمثابة نموذجاً أولياً استرشد به العديد من المدارس الحالية والتي أنشئت في الولايات المتحدة. وأعلن مديرها أن هذه المدرسة تستهدف التكيف مع طلاب لا العكس، وأنها تؤمن بقدرات الطفل ومواهبه الكامنة. وفيما يلي تعليق يُقيّم به أفكار هذه المدرسة: "إن سمرهيل لا تُعد مدرسة بن عقيدة ومبدأ، ولذلك نجد أن عدد المؤمنين بها في ازدياد مستمر. فقد يجد أولياء الأمور العاديين ممن يُرسلون أولادهم إليها أكبر الفائدة وأعظم الأثر". ولقد طبقت هذه المدرسة تصميم الحاجات والاهتمامات كما يجب أن يكون.

ونجد فيما يُسمى بالمدارس الحرة أو البديلة Free or Alternative School أن الآباء والمدرسين والطلاب هم الذين يُنظمونها وذلك بخلاف ما يحدث في المدارس العامة. فهي تتعامل مع نمط واحد فقط من المدارس. فمثلاً مدرسة حرة تركز بشكل رئيسي على حاجات الطلاب واهتماماتهم. ومن الجدير بالذكر أن تصميم المنهج في المدارس الحرة والبديلة قد يتخذ الجانب التقليدي كما نجده في المدارس العامة وقد يكون حرّاً وعرّ منظم كما نجده في مدرسة سمر هيل. وتعود العلاقة بين تصميم الحاجات والاهتمامات والمدارس الحرة أو البديلة إلى نشأة هذه المدارس. فهذه المدارس أنشئت لتلبية حاجات الطلاب ومراعاة اهتماماتهم وذلك بعد أن عجزت المدارس العامة عن الوفاء بهذه المهمة

• قضية تصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة:

إن دراستنا لكل من الجانب العملي والنظري لتصميم الحاجات والاهتمامات/ الأنشطة تفرض مناقشة ثلاث قضايا: (1) تعدد الفرص التعليمية القائمة على الحاجات والاهتمامات أكثر ملائمة بالنسبة للطلاب، (2) يوفر تصميم الحاجات والاهتمامات قدراً كبيراً من الدافعية للطلاب مما يدفعهم لمزيد من النجاح، (3) ييسر هذا التصميم عملية الإنجاز لدى الطلاب.

في القصة الأولى تشير عملية اختيار فرص التعلم بناء على حاجات الطلاب واهتماماتهم إلى مدى الارتباط بين التصميم وتلك الفرص. أما القصة الثانية فنجد أن الدافعية تكون داخلية ونابعة من الفرد ذاته ومن هنا قد لا يستجيب الطلاب لتلك الدافعية النابعة من مصادر خارجية. ولقد أكد ديوي على أهمية التعلم الطبيعي للطفل، وكذلك أهمية قيام المنهج على مبدأ الدافعية. وبعد مرور عدة سنوات، تناول نفس المصطلح اخصائى بالتعلم الطبيعي Natural Learning وذكر أن غالباً ما تحكم المدرسة على طلابها بالكسل والفشل، وكأن هذه الصفات من

الخصائص الطبيعية التي يتميز بها الصلاب. وعلى النقيض من ذلك، تعد هذه الصفات صفات وقائية يتخذها الطلاب للتعبير عن عدم رغبتهم في استثمار طاقاتهم في فرص تعليمية فُرِصت عليهم. فعندما تساعد المدرسة طلابها على اكتشاف قدراتهم الكامنة ومواهبهم فإنها تمهد لهم طريق النجاح. أما بالنسبة للقضية الثالثة، فيُعدّ تيسير الإنجاز لدى الطالب من خطط واستراتيجيات التفريد. ومن الجدير بالذكر، أننا لا نعلم أى التصميمات التي تركز على الحاجات والاهتمامات هي الأفضل، ولكنه بالتأكيد توحد قناعة بأهمية البحث والملاحظة في تشخيص حاجات الأفراد واهتماماتهم وذلك للوصول إلى جودة التعليم.

• تطبيقات التصميم ونقاط قصوره:

ذكرنا فيما سبق عدة تطبيقات لتصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة وتعد نقطة التصور الرئيسة في هذا التصميم هي إهماله للغايات الاجتماعية. ومن هنا يناسب هذا التصميم مع مجال النمو الشخصي وبعض مهارات التعلم المستمر.

ويعد تصنيف الطلاب إلى مجموعات ضمن برامج يعثرها المخططون ملائمة لحاجات التلاميذ واحتياجاتهم من أهم المداخل لتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم. ومن مداخل تفريد التعليم ما يلي: النظام الانتقائي في التعليم الثانوي والجامعي، والمسارح المتعددة في الجامعات. وتقدم مثل هذه المجهودات من خلال مجموعة متعددة من البرامج التي تُدرس للموهوبين، والمتسربين، وذوي الحاجات الخاصة، والمتعلمين عقلياً، والأقليات، والمعاقين جسدياً، والمتأخرين دراسياً وتضمنت هذه البرامج خططاً للمنهج ركزت على حاجات الطلاب واهتماماتهم.

ويوفر هذا التصميم الكثير من الاختيارات للطلاب، ومن هنا نشع استخدامه. فعلى سبيل المثال، تزود المدرسة الإعدادية طلابها بالعديد من الأنشطة الخاصة بالاهتمامات، والمقررات التي تنمي الاستكشاف لدى الطلاب، والتجارب

التي تهدف إلى تمكين الطالب من تنمية اهتماماته وتعميقها. ولقد امتد نظام المقررات الانتقائية في المدارس الثانوية وجامعات، وذلك من خلال مقررات صغيرة محطط لها مع الطلاب لتراعى اهتماماتهم واحتياجاتهم.

إن التعليم مستمر يهدف إلى إكساب الأفراد خبرات أكثر في الحياة والعمل وذلك لإعطائهم الدافعية للتعلم إن مفهوم التعلم المستمر يشمل عدة برامج منفصلة ومفاهيم ظهرت في وقتنا الحالى. ومن هذه البرامج ما يلى، تعليم الكبار، التدريب المهني، الدراسة المستقلة، التربية الوالدية، التعليم من أجل تنمية الفرد بذاته، التعليم العلاجي، وتعليم المجموعات من ذوى الاحتياجات الخاصة. ومن المهم التخطيط الصحيح لهذه البرامج بواسطة معلمين وتربويين أكفاء.

وتهتم حطط لمهيج التي تركز على مفهوم الاختبارات بما يلى من خصائص تتعلق بتصميم الحاجات / الأنشطة. (1) تقوم الاختبارات على معرفة الطالب بالخصائص، (2) ييسر نظام الجدولة عملية تحديد الاختبارات، ويتوافر أيضاً خدمات إرشادية لمعاونة الطلاب، (3) يشترك الطلاب في تخطيط وتقوية الاختبارات بشكل عام ولأنفسهم بشكل خاص.

أما بالنسبة للتطبيقات المستقبلية، فنحن لا نشكك في استمرار ما يسمى "بالمدارس الحرة والبديلة". ونعتقد أيضاً أن مفهوم "شبكات العمل" سيتم تطويره تحت رعاية المدارس العامة، ومن خلال إدارة قائمة على الكمبيوتر وقد تستخدم كذلك المدرس والجامعات المفتوحة تصميم الحاجات والاهتمامات في ترويد الطلاب بالبرامج التي يحتاجون إليها.

وفي الستينيات وأوائل السبعينيات ظهر "الفصل المفتوح" كتطبيق لتصميم الحاجات والاهتمامات. ويجمع "الفصل المفتوح" بين أفكار التعليم التقدمي والمدارس التجريبية الابتدائية والتكنولوجيا الحديثة. ففي الفصل المفتوح يتوافر للطلاب العديد من مراكز التعلم التي تعينهم على الاكتشاف الموجه والمشاركة

الفعالة. ويانتشار الفصول المفتوحة تنوعت الممارسات التدريسية فى الفصل إلى حد كبير.

وتعدّ الدراسة المستقلة - التى تجمع بين اختبارات المنهج والاستراتيجية التدريسية - تطبيقاً لتصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة. فالدراسة المستقلة هى نوع من الأنشطة الموجهة ذاتياً والى تنبع فيها الدافعية من داخل الفرد ذاته إله نشاط تعلمى توجهه غايات الفرد وأهدافه. ويستخدم هذا النمط من الدراسات خدمات المعلمين والمهنيين كمصادر للمتعلم.

يتضح م سى شيوع مبدأ الحاجات والاهتمامات أكثر من التصميم ذاته. ففى جميع التصميمات السابق ذكرها يحد المخططون أنفسهم يستعينون بهذا المبدأ لاتخاذ القرارات التى تخص البرنامج للمعلم للطلاب.

سادساً. تصميم قائم على التربية الإنسانية.

وصفنا فيما سبق خمسة تصميمات من حيث الجانب النظرى والتطبيقى. وتعرف التربية الإنسانية على أنها نمط آخر من تصميمات المنهج ولا تقتصر التربية الإنسانية على تصميم بعينه بل تمتد لتشمل كافة لتصميمات الأخرى.

ونبذة تاريخية عن التربية الإنسانية توضح أنه فى فترة العشرينيات والثلاثينيات ساد الاهتمام بالتربية الإنسانية من خلال ما يسمى "بالطفل ككل" Whole Child. وتعرقلت الحركة بسبب الحرب العالمية الثانية. ثم تجدد الاهتمام بالتربية الإنسانية فى فترة السبعينيات من القرن العشرين.

وفى عام 1977 صدر كتاب "الإحساس، القم، وفن السم: وجهات نظر فى الجانب الوجدانى" ليتناول التربية الإنسانية. وكذلك صدر التقرير الخاص بمجموعة التربية الإنسانية الذى كان بعنوان: "التربية الإنسانية: الأهداف والتقسيم". وعرفت هذه المجموعة التربية الإنسانية على أنها "ذلك النمط من

التربية التي تعطي اهتماماً خاصاً للحرية والقيم والكرامة والتكامل الإنساني وذلك أثناء كل من التعلم والتعليم". وحددت سبعة أهداف لتربية الإنسية.

(1) الاهتمام بحاجات الفرد وأعرضه ونمبة خبراته والبرامع التي تطور من قدراته.

(2) تنمية الشعور بتحقيق الذات

(3) تنمية المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد لكي يعيش في مجتمع متعدد الثقافات وتشمل هذه المهارات ما يخص الجوابب التالية: الأكاديميه، والشخصية، والوحداية، والاقتصادية.

(4) إعطاء المسؤولية للطلاب ليتخذوا القرارات الخاصة بعملية تعلمهم وليشتركوا في جميع مراحل تنفيذ العملية التعليمية.

(5) إدراك أهمية المشاعر الإنسانية والقيم كعوامل مكملة لعمليات تعليمية.

(6) نمبة بيئة التعلم المثيرة، التي تدعم الطالب وتحرضه من كل أنواع التهديد.

(7) تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الآخرين، وكذلك تنمية مهارة حل المشكلات والصراعات.

وقد تتحقق بعض هذه الأهداف من خلال التصميمات الخمسة السابق ذكرها ويتحقق البعض الآخر من خلال تصميمات معينة. فمثلاً، قد تتحقق بعض الأهداف من خلال تصميمي السمات الإنسانية / العمليات والخصائص / الأنشطة وليس من خلال المادة الدراسية / المقررات أو الكفاءات / التكنولوجيا

ويعتقد هـ أن هذه الأهداف السابق ذكرها تكفي لاتخاذ ما يلزم من أفعال ولتحقيق هذه الأهداف على الوجه الأمثل يجب أن تقوم عمليات التصميم والتففيذ على مثل هذه الأهداف.

• موجهات لتصميمات المنهج.

المنهج خطة تزود الأفراد بفرص تعليمية ملائمة. ولتطوير هذه الخطة يجب أن نراعى الأغراض والأهداف الرئيسية للتعليم، ونحدد الغايات العامة والفرعية، ونختار تصميم المنهج، ثم نكتب خطة وتصاحب هذه الأنشطة بعض البيانات الخاصة بالطلاب والمجتمع وطبيعة المادة التعليمية. ويؤثر التصميم الذى يتم اختياره على العممية التدريسية بشكل مباشر فمثلاً إذا ما استخدمنا تصميم المادة الدراسية / المقررات فإنه يؤدى إلى فحوة بين الأهداف التعليمية والممارسات التدريسية وذلك لأن هذا التصميم يسعى تغطية جميع أهداف ومجالات العممية التعليمية. ومن هنا يتضح عدم ملائمة تصميم واحد فقط خطة المنهج الخاصة بمؤسسة تعليمية ما والتي تخدم فئات متعددة. ولذلك يجب على مخططي المناهج أن ينتقرو تصميمات ملائمة لأهداف المنهج ومجالاته. وهما ينصح أن مجال التصميم يشمل اتخاذ عدة قرارات من قبل كل من هو مسئول عن خطة المنهج الخاصة بموقف تعليمى معين.

ويسهم الجدور التالى فى عممية اختيار التصميم المنهجى للملائم. ولاستخدام هذا الجدول فى التخطيط، يبدأ العاملون على المنهج بالنظر إلى طبيعة الغايات والأهداف المراد تحقيقها. وترتبط هذه الأهداف والغايات بما هو مذكور فى العمود الأول من الجدول. فلنفترض أن هدف ما يركز على معاونة الطلاب على تنمية قدرتهم على حل المشكلات التى تدور حول العلاقات الإنسانية، ومن هنا يكون تصميم السمات الإنسانية هو الأقرب لتحقيق هذا الهدف. وكذلك إذا ما وجدنا أهدافاً أخرى تتصل بالمجتمع أو حاجات لفرء واهتمته، فإن تصميم الوظائف الاجتماعية والحاجات هما اللذان يناسبان تحقيق تلك الأهداف.

جدول (2) اختيار تصميمات المنهج

إإذا ما استهدف مخططو المنهج	النصميم الذي قد يستخدم	تنظيم التدريس
- تزويد لطالب بالمعرفة لمطمة، مثلاً لمعرفة بالعلوم البيولوجية	- المادة الدراسية / المقررات.	- حول مقررات المعرفة
- تنمية كماءات أو مهارات خاصة، مثل القدرة على لكتابة بالكمبيوتر	- الكمبيوترات / التكنولوجية	- من خلال نظام تعليمي قائم على تحليل المهمة.
- تنمية السمات الإنسانية، مثل معرفة الفرد بكمية التعلم، القدرة على حل المشكلات، القدرة على تحليل الفرد لما لديه من قيم	- السمات الإنسانية / العمليات	- من خلال عمليات مخطط لها تتضمن تجارب وجبرت مرتبطة بالسمات مرغوب فيها
- ربط التعليم بالمجتمع، مثل مساعده الطلاب على التعامل مع مواقف احيائية وتنمية المجتمع المحلي وإعادة بناء المجتمع	- الوظائف الاجتماعية / الأنشطة.	- من خلال إشراك المستعلم في أنشطة اجتماعية ودراسات تخصص مشكلات المجتمع
- تلبية حاجات واهتمامات الطلاب مثل تعلم الرسم وإقامة العلاقات الطيبة مع الأقران	- الحاجات / الاهتمامات / الأنشطة.	- من خلال إشراك المعلم في أنشطة جماعية أو فردية تخصص حاجاته واهتماماته

ولاختيار تصميم المنهج الملائم يجب أن يكون مخططو المناهج على دراية كفية بتصميمات المنهج وعملية التصميم. ومن الجدير بالذكر، أن عدم معرفة المخططون بالمجهودات السابقة والحالية المبذولة في ميدان تصميم المنهج يؤدي إلى تكرار الأخطاء التي ارتكبت في الماضي. فهم بحاجة إلى العلم بكافة التحديات والتطورات التي ظهرت في هذا الميدان. وعلاوة على ذلك، يحتاج المخططون إلى معرفة النظريات التي لم يتم تجربتها بعد والنظريات التي قُتلت بحثاً. ولذلك يساعد هذا العرض المخططين على فهم وتصنيف وتقييم نظريات تصميم المنهج.

ولا يقتصر تصميم المنهج على معرفة المجهودات التى تمت فى الماضى والحاضر، بل يجب أن يتلائم مع الأهداف والعيات والمحاولات المحددة مسبقاً. إن التصميم يعطى خطة المنهج إطاراً للتخطيط والتفيد والتقويم، وكذلك يمكن المخططون من تنظيم خبرات التعليمية. ومع تحديد العيات وبتظيم المحالات حول غايات محددة، يبدأ المخططون فى وضع الخبرات التعليمية الملائمة لتلك الأهداف والمجالات.

لقد تناولنا فى هذا الفصل خصائص وتطبيقات تتعلق بكل تصميم من التصميمات الخمس على حده. ويُعدّ كل تصميم تصنيفاً من النظريات التى تركز على مبادئ معينة منظمة هذا التصميم ويتعين على مخططى المناهج أن يكونوا على دراية كافية بهذه التصميمات وذلك لاتخاذ قرارات صائبة فيما يخص عملية التخطيط.

وينم كتابة خطة المنهج بمجرد اختيار التصميم الملائم. ومن المؤكد أن طبيعة الخطة تختلف باختلاف التصميم. فمثلاً تشمل خطة المنهج التى صيغت فى ضوء تصميم الكفاءات / الكولوحيا على أهداف تعليمية وخطط لتقييم الطلاب قبلاً ووصف للمواد التعليمية التى ستستخدم وتحديد تسلسل استخدامهم، والوسائل التى ستستخدم فى تقويم الأهداف. وقد تكون الخطة فى صورة مودبول. وعلى النقيض من ذلك، تشمل الخطة التى صيغت فى ضوء تصميم السمات على تحديد للسمات الإنسانية المراد تنميتها، وطرق تقييم مستوى النمو لدى الطلاب فيما يخص تلك السمات وذلك من خلال أساليب الملاحظة، وتحديد الخبرات التى ستقدم وطرق تقويم جودة تلك الخبرات.

ويتعين على خطة المنهج أن تحوى وصفاً للمتعلمين وذلك بغرض النظر عن التصميم المتبع، وكذلك يجب أن تشمل على الأعراض والأهداف والمجالات وأنماط الخبرات التعليمية والبرمان والمكان وإجراءات التقييم وأدوار المشاركين.

ويعد اختيار لتصميم الملائم لخبرات التعلم المرتبطة بغايات ومجالات معينة في المنهج من أهم الخطوات المؤدية على خطة جيدة وتأتي خطوة التنفيذ - أي التدريس - لتقوم الخطة وتختبر مدى نجاحها.

• اقتراحات إضافية لدراسات أخرى:

- دراسة " الانجاء نحو التعلم الذاتي " ويتناول نبذة عن العمليات التي يجدها في التعلم الذاتي وتطوير المدارس . وبعض النظريات والممارسات مع إعطاء الاقتراحات الخاصة بتطوير برامج التعليم الذاتي .
- دراسة " الممارسات المهنية " ويتناول دراسة حالة خاصة بتصميم المناهج في نظام المدارس كسيرة الأعداد . ويشتمل الوصف على بعض البيانات الخاصة بالبيئة ، والعمليات المرتبطة باتخاذ القرار في المؤسسات الاحتجاجية والتعليمية .
- دراسة " خمسة أبعاد أساسية في تصميم المنهج . دليل المعلم " . ويزود بطريقة لبحث تصميمات المنهج وكيفية اختيارها
- دراسة " تصميم مقرر : دليل تطوير المنهج للمعلم " ويرشد المعلم أثناء تطوير المقرر في المرحلتين الثانوية والجامعية . ومن المبادئ التي يجب أن يشتمل عليها المقرر : (١) الأساس المنطقي ، (٢) مخرجات التعلم ، (٣) الخريطة المفاهيمية ، (٤) خطة التعليم ، (٥) والخطة التقييمية
- دراسة " استراتيجيات تطوير المنهج " ويقدم مقالات من التربويين ممن يقومون بوصف مداخلهم لتطوير المنهج .

- دراسة "منهج لمبارس أفضل" ويتناول قضايا: البناء الاجتماعي، دراسة الطفل، التعليم الأكاديمي. وتحليل مشاريع المنهج الحالية، وذلك من خلال أربع خطط للمنهج.
- دراسة "التربية الإنسانية: وجهات نظر وحقائق". ويمتد على تحليل التربية الإنسانية وعلاقتها بالنمو الإنساني والاجتماعي والإدارة التعليمية. من خلال آراء عدد كبير من رائدي التربية الإنسانية.



الفصل الثالث

المقاييس المعيارية للمناهج ونواتج التعلم

- 1 - أهمية المقاييس المعيارية .
- 2 - مقاييس خاصة بالمتعلم
- 3 - مقاييس خاصة بوثيقة المنهج .
- 4 - إشكاليات تطبيق المقاييس المعيارية .

المقاييس المعيارية للمناهج ونواتج التعلم وأشكاليات تطبيقها

أولاً: أهمية المقاييس المعيارية:

تواجه التربية على مستوى العالم تحديات كثيرة متعددة ومتسارعة، وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات وفي التكنولوجيا، وتتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمطومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة والنامية، وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل وآليات حديثة لتطوير وتحديث التعليم باعتبار أن التعليم هو قاطرة لتقدم والتنمية المجتمعية، وهو محور الأمن القومي للمجتمع. وقد تنامي الاهتمام بوضع مقاييس ومعايير للمناهج الدراسية، لتحديد ما يجب أن يعرفه كل طالب، وما يجب أن يكون قادراً على أدائه نتيجة دراسته لكل مادة من المواد الدراسية، بمعنى أنها تحدد نواتج التعلم المطلوبة

إنَّ الأحد بمبدأ وضع وتحديد المقاييس والمعيارية للمواد الدراسية يساهم في تحقيق مجموعة أهداف مهمة لعل من أبرزها أنها تؤكد على أن جميع التلاميذ قادرين على التعلم في مستويات عدا، وأن التميز يجب أن يكون للجميع، كما أن المقاييس تمنح دوراً فعالاً للمعلمين في مجالات مهتهم، وتمنحهم القيادة في تخطيط العملية التعليمية وإدارتها وتقييم نتائجها، وهي تمكن المعلمين من متابعة تعلم التلاميذ، والإبداع في أساليب تقييم النتائج والمخرجات. وتعتبر هذه المقاييس وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم، وتساعد على التنسيق والترابط بين جهود تطوير التعليم المختلفة، في تطوير المنهج، وإعداد مواد تعليمية، وتدريب المعلمين، وتصوير نظم الامتحانات، وتعكس نتائج توافر مقاييس معيارية للمنهج.

وللمتعلم، وللمواد الدراسية المختلفة على الأنشطة التعليمية داخل الفصل دراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط وتكثر الأساليب الإبداعية في التعليم والتعلم، فضلاً عما سبق فإن العمل في ضوء المقاييس المعيارية لكل من المهج والمتعلم والمواد الدراسية ستكون له آثار إيجابية على المناخ التعليمي داخل المدرسة، حيث تجسد قيم العدالة، والمحاسبة، والشفافية، وتمتد هذه الآثار خارج المدرسة إلى أولياء الأمور والرأي العام.

وتهدف هذه المقاييس إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وذلك باعتبارها محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها. ونهض فلسفة بناء المقاييس القومية للتعليم على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة تعكس محاور الرؤية المستقبلية للتعليم، وتشكل في الوقت نفسه الأساس الفكري، وهي: التزام المقاييس والمعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عموماً، وخدمة المحاسبة والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والحرية، وإحداث تحول تعليمي يرتقى بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والالتزام والديمقراطية لدى المتعلم، وترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع والتسامح وتقبل الآخر، وتعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير، ومواكبة التطورات الحديثة في علم مغبر يعتمد على صنع المعرفة، والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة، وتؤدي المقاييس والمعايير إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة وجميع العلم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة، كما أنها تساعد في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتلميذات المهنية المستدامة للممارسين التربويين، واعتماد المعايير على مقارنة تعليمية متكررة، تعزز نموذج

التعلم النشط ذاتي التوجه، وتعرر المتعلم عن توظيف معرفة ودعم قيم الإنتاج، وتدعم قدرة المشاركين في العملية التعليمية على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد والإبداعى، وتسهم المعايير في ساء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تنسم بالتكامل والفاعلية، وتحقق الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة، والتهويم الأصليل، وتساعد المقاييس والمعايير قدرة، لأنساق التربوية على التجديد، والتطوير المستمر.

وقد انتهى الأساس الفكرى للمقاييس المعيارية إلى تحديد خصائص ومواصفات، وهى، أن تكون شاملة حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة، وأن تكون موضوعية حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التى لا تخدم الصالح العام، وأن تكون مرنة حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفق للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة، وأن يكون مجتمعية أى يعكس ندامى المجتمع وخدمته، وتلتقى مع احتياجاته، وطروفه، وقضاياها، وأن تكون مستمرة ومتطورة حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، ويكون قابلة للتعديل، ومجاوبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وأن تكون قابلة للمقاييس حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة لتعليم بالمعايير بنقته؛ للوقوف على جودة هذه المخرجات، وأن تحقق مبدأ المشاركة، بأن تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى، وأن تكون أخلاقية بأن تستند إلى الجانب الأخلاقى، وتخدم القوانين السائدة، وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته، وأن تكون داعمة فلا تمثل هدفاً في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية واليهووص بها، وأخيراً أن تكون وطنية بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياها، وتضع أولوياته ومصالحته العليا في المقام الأول.

ويمكن عرض المقاييس المعيارية للمنهج الدراسي من خلال المحاور التالية:

ثانياً مقاييس خاصة بالتعلم :

فرصت المتغيرات العالمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتنموية في عصر العولمة تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة التعليمية، مما يستلزم التعامل مع هذه المتغيرات المتسارعة بفعالية ووعي، وفي محاولة لفهم معضيات حاصرنا والتكيف معها، ومن ثم التهيؤ لمواجهة تحديات المستقبل وتطلب تلك المتغيرات مواطناً عصرياً متفتحاً ذهنياً، لديه الحافز والقدرة على التفكير الخلاق والإبداع والابتكار والتميز بمواصفات عصرية، مع التأكيد على الذاتية والهوية، والترات الحصارى، وتأكيد الولاء والانتماء للوطن.

وفي هذا الإطار تحدد المقاييس المعيارية القومية بنظرة مستقبلية ما يجب أن يتصف به المتعلم كإنسان، وفرد في المجتمع، ويتضمن ذلك المهارات والقدرات المستقبلية التي تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية، والمعارف والمهارات الشخصية والاجتماعية، والعادات والقيم والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلم، والتي تمكنه من التعامل بطريقة سليمة في حياته الشخصية والأسرية والاجتماعية، وفي عمله، وفي كافة مجالات حياته الحاضرة والمتوقعة كما أنه لم يعد سوق العمل الآن وفي المستقبل يتطلب من الأفراد مجرد المزيد من التعليم فقط، ولكنه يفرض نوعاً مختلفاً منه، فهو يتطلب تعليماً وتعلماً ينمى في الأفراد التفكير الناقد، والقدرة على التعلم في أثناء العمل، والعمل في فريق، والقدرة على تطبيق المعرفة بفاعلية. وقد أصبحت المشكلات التي تؤثر على المعلمين اليوم أكثر اتساعاً من قدرة المدرسة وحدها على حلها، لذا تأتي الحاجة إلى مشاركة جميع القطاعات في تحمل مسئولية تعليم وتعلم الشباب، وإعدادهم لمستقبل سريع التغير، قائم على الشافس، وإتقان العمل، وصالح الجودة الشاملة في كافة المجالات وترتيباً على ما سبق يمكن القول إن مهمة التعليم قبل الجامعي، تتمركز حول مساعدة المتعلم على اكتساب معلومات ومهارات واتجاهات تمكنه من تأدية دوره بحاج في حياته

الأسرية والمشاركة في الحياة العامة في مجتمعه، والنجاح في استكمال تعليمه العالي أو الجامعي، كم تمككه أيضاً من الانخراط بنجاح في سوق العمل، إذ أراد ذلك

وتوجه المقاييس المعيارية للمتعلم كل عناصر العملية التعليمية فهي: الأساس لوضع الخطط الدراسية، وهي الهدف للمناهج الدراسية، وهي المتحكم في أساليب وطرق التعليم والتعلم، كما أنها الموجه للأنشطة التربوية، والمرشد للمواد التعليمية، والمحدد لأساليب التقييم، والمحور للإدارة المتميزة، والدافع للمشاركة المجتمعية. وهذه المقاييس أو المعايير تقدمها للمعلمين والموجهين ومديري المدارس، وأولياء الأمور، والرأي العام، حيث يستفيدون منها جميعاً كل في مجال عمله، وحدود مسؤوليته، في إطار العمل على الارتقاء بمستوى التعليم.

وهناك أربعة مجالات رئيسة تصف في حملتها ما يجب توافره في المتعلم عند إنهائه مراحل التعليم قبل الجامعي، ليتمكن من أن ينجح في حياته الخاصة والأسرية، وأن يكمل تعليمه الجامعي أو العالي إذا أراد ذلك، أو أن يلتحق بسوق العمل إذا احتار هذا الاتجاه. وفي كل مجال مقاييس معيارية يجب أن يصل إليها المتعلم، لكل مستوى معياري مجموعة من المؤشرات التي تدل على تحقيق المتعلم للمعيار. وهذه المجالات هي:

المجال الأول - المهارات الأساسية:

1- البنية المعرفية:

المقياس المعياري: يكون لدى المتعلم بنية معرفية أساسية توفر له قدراً مناسباً من المعلومات والحقائق والنظريات في شتى مجالات الحياة المعاصرة.

المؤشرات:

- يقرأ ويكتب ويستمع ويتحدث بلغة عربية سليمة، تمككه من البحث واستخدام المعلومات من مصادر مختلفة، واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرار

- يستخدم لغة أجنبية بحلاف اللغة العربية للتواصل مع المجتمعات والثقافات الأخرى.
- يحل مشكلات رياضية، ويستخدم الأرقام وأدوات القياس، ويتعامل مع الأشكال الهندسية، ويفهم التعبير البياني، ويحسب الاحتمالات، ويحل المعادلات الخطية
- يطبق المعرفة والمهارات العلمية في تفسير البيانات، وبناء الاستنتاجات الإمبريقية، وتصميم التجارب، وتطبيق المفاهيم العلمية في مواقف الحياة الواقعية.
- يطبق مفاهيم ومهارات الدراسات الاجتماعية والاقتصادية بصورة وظيفية في الحياة اليومية، ويمارس قيم الديمقراطية، ويحترم الصالح العام، ويرغب في المشاركة الوطنية، ويكتسب المهارات الاجتماعية
- يتعرف مجالات الحياة الأسرية، من علاقات أسرية وأصول تربية الأبناء، وأسس التعذية وعلوم الأطعمة، ومبادئ إدارة شؤون الأسرة، وكيفية ترشيد لاستهلاك الأسري، وأسس اختيار ملابس أفراد الأسرة، والعناية بالمسكن الأسري وتجميله.
- يطبق معلوماته عن الحياة الأسرية، ويقوم بدوره في الأسرة بفعالية وإيجابية.
- يتعرف المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمجالات الفنية من فنون تشكيلية وموسيقية ومسرحية ويمارس بعض أنواع الفنون وفقاً لميوله الخاصة.
- يستخدم المعلومات والمهارات المرتبطة بالمحالات العملية، ويحترم العمل اليدوي والقائمين به.
- يتعرف أنواع الرياضات المختلفة، وأسسها العلمية والعملية والأخلاقية والقوانين التي تحكم بعض الرياضات
- يمارس بعض أنواع الألعاب الرياضية، وفقاً لميوله وقدراته بصورة مستمرة.

3. المهارات الحياتية

المقاييس المعيارى 2-1: يمارس المتعلم المهارات الأساسية اللازمة لحياته اليومية.

المؤشرات:

- يستخدم الأدوات والأجهزة التى يحتجها فى حياته اليومية.
- يعبر عن آرائه وأفكاره بشجاعة أدبية.
- يعبر عن نفسه من خلال ممارسة هوايات إبداعية مختلفة.
- يفهم الأحداث والمواقف من حوله ويقوم بدوره الحالى فيها.
- يحل ما يواجهه من مشكلات بطرق إبداعية واقتصادية.

المقاييس المعيارى 2 2: يتعامل مع البيئة بشكل فعال.

المؤشرات:

- يتعرف أهم ملوثات البيئة ودور الإنسان فى المحافظة عليها.
- يتعرف أهمية جهود الدولة لحماية البيئة على المستوى المحلى والقومى.
- يشارك فى الجهود والمبادرات للمحافظة على البيئة وتمييزها.
- يفهم كيفية التفاعل بين مكونات النظام البيئى الطبيعى، وعناصر النظام الحضارى.
- يتعرف القضايا البيئية والانعكاسات الأيكولوجية والثقافية لهذه القضايا.

المقاييس المعيارى 2-3: يحافظ على صحته ويحمى نفسه من الأمراض والمخاطر.

المؤشرات:

- يتعرف طرق التغذية السليمة.
- يعرف كيفية الوقاية من الأمراض.

- يمارس الأنشطة الرياضية بانتظام في حياته اليومية.
 - يحافظ على صحته الشخصية والبدنية ولفسية
 - يراعى أسس السلامة والأمان.
- المقياس المعياري 2 4: يعمل على تنمية قدرته ومهاراته ذاتياً.

المؤشرات:

- يضع أهدافاً شخصية لحياته.
- يقيم ذاته تقييماً موضوعياً.
- يعمل من أجل تطوير كفاياته
- يدرك مسئولياته الشخصية.
- يدرك تطلعاته المهنية المستقبلية.
- يجيد وضع خطط لمستقبله.
- يتخذ قرارات سليمة.

2. مهارات الكمبيوتر

المقياس المعياري: يتقن استخدام الكمبيوتر في المواقف المختلفة.

المؤشرات:

- يتعرف أنواع الحاسات ومكوناتها و استخداماتها.
- يستخدم الحاسات وتطبيقاتها المختلفة بفاعلية.
- يستخدم لإنترنت والبريد الإلكتروني ومصادر المعرفة المتنوعة وشبكات المعلومات المختلفة بفاعلية.
- يستخدم الرمجيات متاحة بفاعلية.

المجال الثاني: مهارات التفكير:

المقياس المعيارى: يستخدم المهارات العليا للتفكير في المواقف المختلفة.

المؤشرات:

- يستفيد مما تعلمه في المدرسة ويطبقه في الحياة اليومية.
- يحلل الموقف ويتعرف مكوناتها.
- يستخدم النقد الموضوعى معتمداً على أسس ومبادئ متفق عليها.
- يبنى رأيه بوضوح، ويساند هذا الرأي بالنظريات والحقائق العلمية.
- يقارن بين البدائل المطروحة والممكنة معتمداً على معايير موضوعية محددة.
- يقدم أفكاراً متعددة وبدائل مختلفة في المواقف التى تحتاج لذلك.
- يقدم أفكاراً جديدة مبتكرة وإبداعية لحل المشكلات.
- يقيم الأشياء والمواقف تقييماً علمياً بعيداً عن الذاتية والأهواء لشخصيه.
- يقدم مقترحات بناءة لتحسين الأوضاع والأشياء.
- يربط الأفكار، ويكتشف العلاقة بين المتغيرات والعناصر المختلفة.
- يلخص الأفكار الرئيسة في موضوع معين.
- يستنتج الأسباب وراء موقف معين.
- يتنبأ بالأحداث المتوقعة في ضوء ما لديه من معطيات.
- يتعلم من تجاربه ولا يكرر أخطائه.
- يتمتع باتساع أفق ومرونة في الفكر والرأى والسلوك.

المجال الثالث: الخصائص والمواصفات الشخصية:

المقياس المعيارى: يتمتع المتعلم بمجموعة من السمات الشخصية والاجتماعية المنبثقة

من قيم مجتمعه وثقافته، وطبيعة العالم المتغير.

المؤشرات

- يتمسك بتعاليم الدرس وقيم الأخلاقية.

- يعتنى بصحته ومظهره.
- يتمتع بروح قيادية.
- يحب التعلم ويعمل على مواصلته.
- يشارك بإيجابية في المجتمع.
- يتعاون مع الآخرين في تحقيق هدف مشترك.
- يتقبل الآراء المختلفة ويحترم الاختلاف.
- يحترم ذاته ويقدرها، كما يحترم الآخرين.
- يحاول دائماً الوصول إلى الإتقان والتميز.
- يبدع في أفكاره ورؤيته للمواقف والأمر.
- يقدم على تجريب الجديد والمغامرة المحسوبة.
- يطور نفسه، ويحدد في أفكاره.

المجال الرابع: كفايات التعامل :

1- التعامل مع الموارد

المقياس المعبارى: بحسن التعامل مع الموارد ويعمل على تنميتها.

المؤشرات:

- يتعرف أنواع الموارد المادية والبشرية المختلفة.
- يقدر قيمة الوقت، ويستفيد من وقته في مجالات الحياة المختلفة.
- يحسن وضع خطط زمنية لأهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة مدى.
- يجيد اتخاذ لقرارات السليمة في ضوء الأهداف والموارد المتاحة.
- يتعرف الموارد الخاصة والموارد العامة وأبعاد استخدامات كل منها.
- يقدر قيمة الموارد الاقتصادية وبحسن استخدامها.
- يستطيع تنمية موارده الشخصية، ويسهم في تنمية موارد الدولة.

- يدرك العلاقة بين سلوك الأفراد، وتنمية موارد الدولة
- يحافظ على الموارد العامة، ويعمل على ترشيد استهلاكها.

2- التعامل مع المعلومات:

المقياس المعياري. يجيد التعامل مع المعلومات بما يتناسب مع مرحلته العمرية.

المؤشرات:

- يدرك مفهوم عصر المعلومات والمعلوماتية وقوة المعرفة.
- يتمكن من جمع البيانات والمعلومات اللازمة لهدف معين.
- يتعرف وسائل جمع البيانات والمعلومات ويتخير المناسب منها.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- يتعرف مصادر المعلومات ونوع المعلومات التي يمكن الحصول عليها من كل مصدر.
- يحلل المعلومات في ضوء أسس علمية ويصنفها حسب الغرض منها.
- يقارن بين المعلومات ويختار أفضلها.
- يعبر عن المعلومات بطرق كمية ونوعية.
- يتعرف العلاقات بين ما يجمعه من معلومات ويدرك نوع هذه العلاقات.
- يستخدم ما لديه، أو ما يحصل عليه من معلومات، في حل المشكلات.

3- التعامل مع الأفراد.

المقياس المعياري: يتقن مهارات التعامل مع الآخرين.

المؤشرات:

- يتّوع أسلوب تعامله مع الأفراد وفقاً لأعمارهم ونوع العلاقة بينه وبينهم، وحسب طبيعة الموقف.

- يستمتع بالعمل مع الآخرين
- يقدر ذاته دون تكبر أو استعلاء على الآخرين
- يجيد الحوار وتبادل الرأي ويتقبل الاختلاف في وجهات النظر.
- يلجأ إلى التفاوض لحل الخلافات ولا يستخدم العنف.
- يكون واضحاً في علاقاته، ولا يبدأ للرياء والخداع.
- يتسامح مع الآخرين دون ضعف أو استسلام.
- يراعى مشاعر الآخرين، ويقدم المساعدة عند الحاجة.
- يقدر قيمة الصداقة، ويتمسك بصداقته.
- يفرق بين علاقته بأهله، وبزملائه، وبأصدقائه
- يستخدم الذكاء العاطفي في تعاملاته مع الآخرين.
- ينجح في قيادة الآخرين نحو هدف معين كما يحترم قيادة الآخرين ويلتزم بتوجيهاتها.
- يقوم بدوره في الجماعة ويثبت جدارته بينهم.

4. التعامل مع النظم:

المقياس المعياري: يدرك مفهوم النظم وأنواعها، وكيف يعمل في إطارها.

المؤشرات:

- يفهم مكونات المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات، ويدرك علاقة تلك المكونات بعضها ببعض الآخر.
- يدرك تداخل وتكامل النظم، وكيف يمش كل نظام جزءاً من منظومة أكبر، وأن أي منظومة تتكون من منظومات فرعية.
- يطبق مفهوم النظم على الحياة في المجتمع.

- يقدر أنه عضو في أكثر من منظومة في وقت واحد (الأسرة - المدرسة - المجتمع - العالم).
- يدرك قيمة استقرار العلاقات بين النظم المختلفة، وأهمية وضوح مكونات وأهداف كل منظومة.

5. التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة:

المقياس المعيارى. يتعامل مع التكنولوجيا المتقدمة بمهارة.

المؤشرات:

- يدرك أبعاد ومجالات التطور التكنولوجى الحادث فى المجتمع وفى العالم.
- يفهم العلاقة بين التطور التكنولوجى وتقدم المجتمعات.
- يمارس التفكير التكنولوجى الذى يؤدى إلى ابتكار مستحدثات جديدة فى كافة مجالات الحياة
- يستخدم المستحدثات التكنولوجية بكفاءة.
- ينمى قدراته الذاتية فى مجالات التكنولوجيا المختلفة باستمرار، ويعمل على تحديث معلوماته ومهاراته فيها.
- يدرك الآثار السلبية التى تنتج عن التطور التكنولوجى فى بعض المجالات.
- يفهم العلاقة التبادلية بين توافر المعلومات والموارد البشرية والمادية والتقدم التكنولوجى.
- يقدر الحواب الأخلاقية فى التحكم فى التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها.

ثالثاً - مقاييس خاصة بوثيقة المنهج:

وثيقة المنهج هى الإطار الحاكم والمنظم لكل عناصر المنهج من فلسفة، وأهداف، ومحتوى وطرق التعليم والتعلم، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا المقترحة استخدامها فى المنهج، وانتهاء بعمليات وأساليب التقويم. ويقدر ما يبذل من جهد فى إعداد وتخطيط وثيقة المنهج تكون جودة العمليات لتنفيذية فى المدرسة.

ومن هنا كان الاهتمام بوضع المقاييس المعيارية محددة وواضحة لكل عنصر من العناصر التي تتضمنها وثيقة أى منهج، وقد حرصت عند وضع المقاييس المعيارية لوثيقة المنهج أن أقدم للمتخصصين والمسؤولين عن تخطيط وتصميم المناهج الدراسية المختلفة للمراحل التعليمية المتابعة، توصيفاً صريحاً لما يجب أن يوافر في كل عنصر من عناصر المنهج وذلك في صورة معايير عامة، وبندرج تحت كل معيار المؤشرات المحددة التي تدل على تحقيق كل معيار لدى المتعلمين.

وإذا كانت الوثيقة موجهة إلى واضعي المناهج، فإن فائدتها وجدواها تمتد إلى بنية عناصر المنظومة التربوية، كما تمتد أيضاً إلى المعلمين والموجهين، وأولياء الأمور وأرباب أي العام، حيث توضح لهم المنطلقات والمكونات التي تنبئ في صيغتها مناهج التعليم. وتشرح لهم المعايير المتوافرة في كل عنصر من عناصر المنهج

ويهدف تحديد هذه المعايير إلى تمكين العاملين في التربية والتعليم من إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها، كما أنها تعتبر مؤشرات لجودة المناهج الدراسية، بمعنى أن تلك المعايير هي أهداف وطموحات نسعى إلى الوصول إليها، وهي أيضاً تعتبر إطاراً مرجعياً تقارن وتقيم على أساسه المناهج الحالية، وهي كذلك موجهات لعمليات التطوير للمستقبل.

وتبدأ الوثيقة بالمسلمات الأساسية، ثم منطلقات المنهج، والمقاييس المعيارية لعناصر المنهج، يلي ذلك تحديد كل عنصر من عناصر المنهج ومؤشرات كل معيار. إن وضع معايير ومقاييس لبناء منهج عصري، يستند إلى مجموعة من المسلمات الأساسية، أهمها ما يلي:

1. الإنسان مخلوق قابل للتعليم:

كل شخص قابل للتعليم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توافرت له بيئة التعلم المناسبة. يتطلب ذلك أن يخاطب

المنهج كل المتعلمين من خلال تنوع محتواه، وتطويع أساليب تدريسه، في ضوء تنوع الميول والاهتمامات وتعدد الذكاءات، وبما يحقق تكافؤاً، وليس بالضرورة تطابقاً في مستويات مخرجات المنهج وعوائده.

2. التعلم عملية ونتاج:

تفاس مخرجات العملية التعليمية ليس فقط بمدى ما اكتسبه المتعلم من العملية التعليمية، ولكن - أيضاً - بالقيمة التي توصل بها المتعلم إلى إنجاز ما أنجزه، بمعنى كيف يتفاعل مع مضمون المنهج وأنشطته ... كيف يتعامل مع المعلومات وكيف يتناوها ... كيف يحصل المعرفة، وكيف يبنى نيته المعرفية ... والمهارات التي استخدمها في عملية التعلم. ولذا نقول إن التعلم عملية ونتاج.

3. الدور الأساسي للمنهج في تفسير عملية التعلم.

إن وزن أي مادة دراسية أو مقرر من مقررات المنهج مرهون بمدى مساهمته - معرفة وفكراً - في تمكين المتعلم من التعلم، ومدى إتاحتها الفرصة لتنمية قدراته على التعلم الذاتي، وإحداث تنمية لمزيد من التعلم.

يتطلب ذلك أن تتصف تنظيمات المنهج بالمرونة التي تمكن من الاستفادة المتبادلة بين المفاهيم المشتركة، والأطر المعرفية المتقاربة، في المجالات الدراسية المختلفة، في ضوء تساق يحدث فيها التناغم الأفقي والتدفق الرأسى، بعيداً عن التكرار وخلوها من الحشو، اقتصاداً في الكم لصالح النوع.

4. التمييز حصيلة التزاوج بين العقل والوجدان:

إن التمييز ليس مقصوداً على بعض التلاميذ دون البعض، وإسماً هو حق للجميع إذا توافرت لهم البيئة التعليمية التي تمكنهم من ذلك، وأن التمييز يتحقق بتزاوج عقل المتعلم ووجدانه، وتنعكس آثاره على سلوكيته، على المستوى الشخصي والأسرى.

5. المنهج كائن ينمو نمواً طبيعياً

إن التعليم عملية تراكمية بنائية متدرجة ومستمرة، وبناء المنهج لا بد وأن يتكامل في مكوناته، ويتتابع في عناصره من مرحلة رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية، وينبغي التأكد من استمرارية الخبرة دون فجوات أو قفزات مخرجة. فعند وضع مقاييس معيارية للطالب عند تخرجه في المرحلة الثانوية نضع في الاعتبار أن هذه المعايير يبدأ تحقيقها منذ بداية السلم التعليمي، وعند صياغة مقاييس المعيارية للمرحلة الابتدائية نضع في الاعتبار أنها حلقة في مسلسل يصل بنا إلى المستويات المعيارية للمرحلة الثانوية

منطلقات المنهج:

يعصد لها العوامل التي يجب أن يصعها مصمم المنهج في الاعتبار عند اختيار وتحديد عناصر المنهج وهي:

1. فلسفة المجتمع وأيديولوجياته وخصائصه:

لننظم التعليم في أي مجتمع طبيعته الخاصة تعكس فلسفة المجتمع وخصائصه، ولذلك تختلف المناهج من دولة إلى أخرى، وإن بدا أن هناك تشابهاً في بعض المواد ولا بد لوضوح المنهج أن يكون على دراية وفهم متعمق لفلسفة المجتمع وأهدافه وطموحاته، حتى تأتي المناهج ترجمة صادقة لهذه الطموحات، ووسيلة فاعلة لتحقيقها.

2. طبيعة وفلسفة المادة الدراسية:

المواد الدراسية تختلف في طبيعتها وفي فلسفتها، وبالتالي في أهدافها. فبعض المواد الدراسية ذات طبيعة نظرية بحتة، كما أن لبعضها طبيعة تطبيقية وتختلف طبيعة المادة وما يتم اختياره من محتوى، وما يوضع لها من أهداف، تبعاً لمرحلة

العمر والمرحلة التعليمية التي يخطط لها المنهج. ولهذا تؤكد أن طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها هي إحدى المنطلقات المهمة للمنهج، وبذلك تتضمن وثيقة المنهج شرحاً عن صبيعة المادة وأبعاد تناولها في المرحلة التعليمية التي بصغ لها، كما تتضمن وصفاً للحدود التي يلتزم بها في اختيار مضمون المادة وأساليب تقديمها.

3. طبيعة المتعلم وخصائص نموه:

تقدم وثيقة المنهج نبذة مختصرة عن طبيعة المتعلم وخصائص نموه كأحد منطلقات المنهج، والتي تؤثر على كل عنصر من عناصره. ويتم الحكم على جودة المنهج وتكامله في ضوء مدى مراعاة كل عنصر من عناصره لهذه الخصائص، ويتضمن وصف طبيعة المتعلم توضيحاً لخصائصه الجسمية وقدراته البدنية، والعقلية والإدراكية، - وأيضاً - أهم ما تتصف به هذه المرحلة من انفعالات وميول واتجاهات.

4. طبيعة المنهج كمنظومة:

من أهم مكونات وثيقة المنهج، النظرة المنظومية للمنهج، ومن ثم فإنها توضح التداخل والتفاعل، والعلاقات المتبادلة بين عناصر المنهج ومكوناته، وكيف تعكس هذه العلاقات فلسفة المنهج. كما تقدم الوثيقة شرحاً موجزاً عن ارتباط وعلاقة المنهج كظام بالنظم الأخرى في مدرسة وفي الأسرة وفي المجتمع.

المقاييس المعيارية لعناصر المنهج:

تساعد المستويات المعيارية للمنهج مخططى المناهج في: تبني فلسفة معينة للمنهج، وصياغة وتحديد أهداف المنهج، واختيار محتوى المنهج، وتقرير أنسب المواد التعليمية، واقتراح أفضل طرق لتعليم والتعلم، وتحديد طرق التقييم، وإحداث التكامل والترابط بين مناهج المختلفة.

المقاييس المعيارية لفلسفة المنهج:

تحيب فلسفة المنهج عن أسئلة متنوعة تتعلق برؤية المجتمع والطام التعليمي لبعض القضايا التربوية والنفسية مثل: طبيعة المعرفة ومصادرها، وما الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد؟، والعلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل، والثبات في مقابل التطور والتغير المستمر، والمعرفة الأكاديمية النظرية مقابل التطبيق، وطبيعة المتعلم ودوره، وكيف يحدث التعلم.

المقاييس المعيارية التي تستخدم للحكم على فلسفة المنهج:

ويتم ذلك من حيث مآستها، صياغتها، وكفايتها، ووضوحها، وواقعيتها، هي:

- تعكس صياغة فلسفة المنهج رؤية واضحة للفلسفات التربوية المختلفة والاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.
- تشرح فلسفة المنهج أسباب اختياره وتوضح مبرراتها.
- تصف صياغة فلسفة المنهج بالوضوح
- تعطي فلسفة المنهج للقارئ تصوراً لنوع المنهج، والتوقعات المتوقعة تحقيقها نتيجة لتبني هذه الفلسفة.
- توضح العبارات التي تصف فلسفة المنهج مدى ارتباطها بفلسفة المجتمع وأيديولوجياته.
- تخاطب فلسفة المنهج المهتمين بشئون التعليم، سواء من السياسيين أو التربويين أو أولياء الأمور أو أفراد المجتمع بشكل عام.
- تصف فلسفة المنهج بالواقعية بحيث تساعد مصممي المنهج في اختيار وتحديد باقي عناصر المنهج بما يحقق طموحات النظام التعليمي

ويمكن عرض المقاييس المعيارية لعناصر المنهج كما يلي:

1. المقاييس المعيارية لأهداف المنهج

المعيار الأول: تتصف الأهداف بالاتساق:

المؤشرات:

- تتسق أهداف المنهج مع ما يلي :
- متطلبات الفلسفة التربوية، العامة للمنهج.
- الثقافة المجتمعة والمعرفة الأكاديمية.
- تتسق الممارسات التدريسية مع أهداف المنهج.
- تتسق أهداف المنهج مع توقعات المعلمين.
- تتسق أهداف المنهج مع عمليات التقويم وممارساته.
- تتسق الأهداف مع بعضها البعض بحيث تكون متناغمة ومتسقة فلسفياً ومطابقاً مع السلوك والقيم الفردية والاجتماعية المرغوبة.
- تتسق الأهداف في وحدات المادة الدراسية الواحدة، وترابط مع أهداف المواد الدراسية المختلفة.

المعيار الثاني: تتصف أهداف المنهج بالشمول والاتساع:

المؤشرات:

- تشمل الأهداف على كل جوانب نمو التلميذ وعلى مستويات كل جانب.
 - تؤكد على نمو المتعلم في المجالات التالية:
- النمو المعرفي: الذي يتضمن اكتساب المعرفة الأساسية التي تمكن المتعلم من التعامل مع الحياة ومعضياتها.

- النمو العقلي: يركز على تنمية المهارات العقلية للمتعلم وبالذات مهارات التفكير العليا مثل تنمية مهارات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

- النمو الوجداني: يركز على تحقيق ذات المتعلم واكتساب العادات والاتجاهات والقيم التي تؤدي إلى إنسان سوى.

النمو الاجتماعي: يركز على تحقيق الوعي الاجتماعي والاتجاهات والقيم الاجتماعية الإيجابية التي تؤدي إلى التكيف الاجتماعي السليم.

- النمو الجسمي: هو الذي يتضمن اكتساب المهارات والعادات الصحية والسلوكية التي تساهم في تحقيق نمو جسمي سليم

• تساهم الأهداف المستويات العالمية.

• تفيد الأهداف في توجيه وتصميم وتنفيذ وتقييم جميع عناصر المنهج

• تنوع الأهداف من حيث: العمومية والخصوصية، والفردية والجماعية.

• تحدد الأهداف التركيب السلوكي أو أنواع القدرات التي سيتحرق بها التلميذ نتيجة لما تعلمه في المدرسة.

• تساهم الأهداف كماً وكيفاً لمتطلبات المجتمع وثقافته

المعيار الثالث: تصف أهداف المنهج بالملاءمة:

المؤشرات:

• تكون مناسبة للتلاميذ بحسب مستوياتهم النهائية.

• تتلاءم مع الزمن المتاح للتلاميذ للمرور بالخبرات التعليمية.

• تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.

المعيار الرابع: تنصف أهداف المنهج بأنها قابلة للتحقيق:

المؤشرات

- تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.
- تهتم بعمليات التعلم النهائي.
- تكون وسيلة للتعرف على مدى ما تحقق من تعلم للتلاميذ
- تراعى الإمكانيات المادية والشرية اللازمة لتحقيقها

المعيار الخامس: تنصف الأهداف بالصدق:

المؤشرات:

- تعكس الأهداف أبعاد الموقف الذي تمثله.
- تكون ذات أهمية وقيمة تربوية بالنسبة للطلاب في الحاضر واستشراف المستقبل.
- تمثل المطلوب والمهم من الطالب أن يتعلمه.
- تدعم الهوية الثقافية الوطنية و العربية.
- تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.
- تدعم مفهوم الديمقراطية والحوار واحترام الرأي والرأى الآخر.

المعيار السادس: تنصف الأهداف بالتحديد:

المؤشرات.

- تكون الأهداف محددة وواضحة.
- تنصف بالدقة.
- تنصف بالمرونة.

2. المقاييس المعيارية لمحتوى المنهج

محتوى المنهج هو المفاهيم والعمليات والقيم التي يتضمنها كل مجال من مجالات المادة الدراسية، وهناك معايير نوعية لمحتوى كل مادة، ولكن هناك معايير

عامّة يضعها واضع منهج نصب عينيه عند تخطيط وتصميم وثيقة منهج أى مادة دراسية ومن هذه المعايير ما يلي.

المعيار الأول: يركز محتوى المنهج على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي:

المؤشرات:

- يصاغ بطريقة مركزة ودقيقة وواضحة.
- يتعدى عن التفاصيل والجزئيات غير المهمة.
- يخلو من التكرار والتريد واحشو.

المعيار الثاني: يتضمن محتوى المنهج المفاهيم والمهارات والقيم التي تحقق أهداف المنهج الموضوع له:

المؤشرات:

- تتسق مضمون المحتوى مع أهداف المنهج.
- لا تتضمن المحتوى موضوعات غير مرتبطة بأهداف المنهج.
- يتضح من المحتوى التكامل والتوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

المعيار الثالث: يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي:

المؤشرات:

- تكون الموضوعات الواردة في المحتوى حديثة.
- يخلو محتوى من الأفكار التقيدية والتي ثبت علمياً صوابها.
- تتماشى اللغة والمصطلحات المستخدمة مع الاتجاهات المعاصرة في المجال الدراسي.

المعيار الرابع: يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في محتوى المنهج:

المؤشرات:

- تعكس موضوعات المحتوى اهتماماً متوازناً بالبعدين المعرفي والاستقصائي.
- يتعد المحتوى عن التركيز على سرد معلومات منفصلة.

المعيار الخامس: يتدرج مضمون وعمق واتساع المحتوى وفقاً لمستوى خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية التي يخاطبها:

المؤشرات:

- يوضح المحتوى النمو المتدرج للمفاهيم والمهارات والقيم من مرحلة تعليمية إلى أخرى.
- يخلو المحتوى من تكرار غير مبرر لبعض الموضوعات من مرحلة عمرية إلى أخرى.
- يعكس المحتوى خصائص وقدرات المتعلم المستهدف.

المعيار السادس: يرتبط المحتوى في أي محار دراسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالمتعلم:

المؤشرات:

- يسمح المحتوى بربط المنهج بالبيئة المحلية.
- يعكس المحتوى طبيعة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلم.
- يعتمد المحتوى على الإمكانيات التكنولوجية المتاحة للمتعلم.
- يتصف المحتوى بأنه واقعي، ويساعد على ربط المتعلم ببيئته ويدعم إحساسه بالانتماء لوطنه.
- يبرز المحتوى النواحي الجمالية في البيئة المحيطة.
- يعظم المحتوى كل مظاهر المرسطة بالمحال الدراسي والتي تؤكد الإيجابيات والإيجابيات في المجتمع سواء على مستوى الأفراد أو الأحداث

المعيار السابع: يخاطب المحتوى السعد الشخصى والاجتماعى من حياة المتعلم:
المؤشرات.

- ترتبط موضوعات المحتوى باحياة اليومية للمتعلّم كلما أمكن.
- توظف مفاهيم والمهارات والقيم خدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم.
- يعكس المحتوى العادات والقاليد والقيم الى يؤكد عليها المجتمع على مستوى الأفراد والمؤسسات.

المعيار الثامن: يخاطب المحتوى كلما أمكن طبيعة وتاريخ المعرفة في مجال الدراسة:
المؤشرات:

- يمكن المحتوى المتعلم من فهم وتقديم تصور مجال الدراسة وأسباب هذا التطور وأهميته
- يعرض المحتوى نجادح لإنجار الرواد والشخصيات الذين أسهموا في تطوير مجال الدراسة.
- يرسح المحتوى مفهوم التحديد والتحديث في المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء المغيرات المجتمعية والعالمية

3. المقاييس المعيارية لطرق التعليم والتعلم:

المعيار الأول: تستند أنشطة التعليم والتعلم إلى مفهوم وحدة المعرفة:
المؤشرات:

- تسهم أنشطة لتعليم والتعلم في تحرير وتنمية المفاهيم الشاملة للمعرفة.
- تتيح أنشطة التعليم والتعلم بالحاجات المهنية والقضايا الاجتماعية المتصلة بتطبيقات المعرفة.

- تساعد أنشطة التعليم والتعلم الطلاب في بناء مدركاتهم من خلال عمليات تطبيق المعرفة وتحليلها ونقدها.
- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تنمية خبرات الطلاب وقدراتهم المعرفية من خلال تناولهم لمشكلات معرفة واقعية.

المعيار الثاني: تشمل أنشطة التعليم والتعلم عمليات التفكير المختلفة:

المؤشرات:

- تربط أنشطة التعليم والتعلم بالمعرفة القبلية للطلاب وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم بأهداف التعلم الجديدة من خلال استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات
- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تقديم النموذج لممارسة مهارات وفهم التفكير والبحث.
- تؤكد أنشطة التعليم والتعلم على مشاركة الطلاب في موقف ل تفعيل العقل والتفكير النافذ وحل المشكلات بما يحقق التعلم ذا المعنى.
- تعمل أنشطة التعليم والتعلم على إتاحة الفرص المناسبة لممارسة السلوك التعاوني لتوليد الفهم المشترك وتشجيع المناقشات الصفية وتنمية مهارات اجتماعية مهمة.
- تتيح أنشطة التعليم والتعلم الفرص المناسبة للطلاب للتوجيه الذاتي ولتعلم التأمل بما يتفق وأبساط تعلمهم.

المعيار الثالث: تتطلب أنشطة التعليم والتعلم تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة:

المؤشرات:

- توفر بيئة التعليم مآخاً آمناً لجميع الطلاب يسوده العدل والاحترام.
- تعزز بيئة التعلم العلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية، وأخلاقيات المواطنة.
- تحدد بيئة التعلم صوباً لسلوك الطلاب داخل الصف الدراسي وتطبيقها.

- تساعد بيئة التعلم على توظيف الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة للقيام بالأنشطة العملية والتطبيقية.
- توفر بيئة التعلم مصادر تعلم متنوعة ومناسبة لجميع الطلاب.
- المعيار الرابع: تتضمن أنشطة التعلم والتعلم مكوناً أساسياً لتقييم تعلم الطلاب وأنشطة التعلم بصورة مستمرة وفعالة:

المؤشرات:

- تستخدم أنشطة التعليم والتعلم أساليب ومصادر متنوعة للمعلومات لتقييم تعلم الطلاب.
- تهتم أنشطة التعليم والتعلم بجمع الأدلة حول تعلم الطلاب وتحليل البيانات لتقييم عملية التعليم والتعلم وتطويرها
- تشرك أنشطة التعليم والتعلم جميع الطلاب في تقييم تعلمهم باستخدام آليات التقييم ابدائي والتقييم الأصيل.
- تعتمد أنشطة التعليم والتعلم على المناقشات مع الرءاء وإدارة المدرسة حول الممارسات التدريسية وطرق تحسينها
- تتطلب أنشطة التعليم والتعلم إعداد تقرير عن أداء الطلاب واستخدامها في عملية اتخاذ القرار على جميع المستويات.

4. المقاييس المعيارية لمصادر المعرفة:

يفرض التطور هائل والمتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديثات على التربية والتربويين، وواضعي المنهج، والمعلمين، - أيضاً - على التلاميذ والطلاب، ونعير من دور المعلم. ويتم اختيار مصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم وتحديددها في ضوء مجموعة معايير، يمكن تحديددها فيها بلى:

المعيار الأول: تشكل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مكوناً رئيساً للمنهج:

المؤشرات:

- تُدمج مصادر المعرفة متعددة والتكنولوجيا في محتوى المادة الدراسية وطرق التعليم والتعلم.
- تعزز مصادر المعرفة والتكنولوجيا استخدام الأساليب المتطورة والمتعددة للمقياس وللتقويم.
- يتيح استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا ملاحقة التطور المتسارع في المعرفة العلمية وتيسير الحصول عليها.
- يسهم استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج.

المعيار الثاني: تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا واستخداماتها:

المؤشرات:

- تشمل مصادر المعرفة مواد مطبوعة مكتوبة، ومواد غير مطبوعة (مرئية ومسموعة).
- تستخدم أنواعاً مختلفة من التكنولوجيا بعضها بسيطة، وبعضها متقدمة.
- نساير مصادر المعرفة والتكنولوجيا الدكاءات المتعددة للمعلمين والمتعلمين.

المعيار الثالث: تتطلب مصادر المعرفة والتكنولوجيا توافر إدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة:

المؤشرات:

- تعظم الفائدة من مصادر المعرفة والتكنولوجيا بتوفر بيئة، ومجتمع تعلم مناسب.
- يرتبط الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة والتكنولوجيا - المتاحة - بتوافر لإدارة الواعية

المعيار الرابع: توافر مصادر المعرفة والتكنولوجيا فرصاً لتسمية عمليات التفكير ومهاراتها:

المؤشرات:

- ينمى استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة؛ القدرة على التفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.
 - يسهم استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات الابتكارية.
 - يؤدي استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى محور الأمية المعنوماتية
- المعيار الخامس: تستند مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى تنمية دافعية المتعلم وتشجع التعلم الذاتي:

المؤشرات:

- يعتمد استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا على جهد المتعلم الذاتي.
 - يؤدي استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا إلى تنمية مهارات التعلم طوال الحياة
 - يقتصر دور المعلم بالنسبة لمصادر المعرفة والتكنولوجيا على التوجيه والتيسير
- المعيار السادس: ينعكس استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على مواقف الحياة:

المؤشرات:

- توظف تكنولوجيا المعرفة والمصادر المتشعبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات في الحياة لفعالية.
- يسهم استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية العمل التعاوني، وعمل الفريق بين المتعلمين وبعضهم، وبين المتعلمين والمعلم.

- يؤدى استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى زيادة الإنتاجية.
 - يساعد استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق التنمية الذاتية المستدامة.
- المعيار السابع: تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والقانونية:

المؤشرات:

- يراعى الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية.
 - يتطلب استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا مراعاة الجوانب القانونية.
- 5- المقاييس المعيارية لعمليات التقويم:
- المعيار الأول: التقويم أصيل يعبر فعلاً عن أداء الطالب:

المؤشرات:

- يقوم التقويم على عمل أدوات واقعية.
 - يعتمد التقويم على مؤشرات أداء واضحة (شفهية / عملية / تحريرية) منبثقة عن مقاييس معيارية أصف بدقة جوانب المنهج.
- المعيار الثانى: التقويم شامل لجميع جوانب التعلم (المعرفية - الوجدانية-المهارية):

المؤشرات:

- تتنوع أساليب التقويم لتلائم الاستراتيجيات والنماذج المختلفة.
- تغطى أساليب لتقويم كافة الأنشطة التى يقوم بها الطالب.
- تشمل أدوات التقويم مختلف الاختبارات التربوية والشخصية والعملية ومقاييس الاتجاه وأساليب الملاحظة وكتابة التقارير والقيام بمشروعات ومهام معية ومن الممكن ضمها جميعاً بملف الطالب (Portfolio)

المعيار الثالث. التقويم عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء:

المؤشرات:

- يكون التقويم متلازماً مع عملية التعليم والتعلم.
 - يكون مسمراً (يوميًا / أسبوعيًا / شهريًا)
 - يكون متنوع الأهداف بين (العقلي / البائي / التشخيصي / التجميعي).
- المعيار الرابع: يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير ومهاراته:

المؤشرات:

- تعتمد مفردات التقويم على مستويات معرفية عالية.
- تتيح أدوات التقويم ممارسة وقياس عمليات معرفية عالية (فهم / تطبيق / حل مشكلات).

المعيار الخامس: تتوافر في أدوات التقويم موضوعية القياس وعدالته:

المؤشرات:

- تكون مفردات أدوات القياس أو مهامها صادقة في تعريفها لمتغير التحصيل أو غيره.
- يتوافر صدق تدرج المفردات على ميزان تدرج مشترك بوحدة قياس معرفة.
- توافر صدق استجابات الأفراد وضبط الموقف الاختباري.
- يعتمد التقويم على تكوين صور اختبارية متعادلة القياس.
- لا يختلف تقدير تحصيل الطالب باختلاف الاختبار المستخدم.
- لا يختلف تقدير تحصيل الطالب باختلاف تقدير تحصيل الأفراد الآخرين على الاختبار.

- يتوافر للتقويم كل من صدق وثبات الحكم على مستوى إتقان الطالب تبعاً لمحككات موضوعية معرفة (الاجتياز - لإجادة / التمكن)
 - يتوافر للتقويم كل من صدق وثبات المقارنة بمستويات الطلاب الآخرين مهما اختلفت المجموعات التي يتمون إليها باختلاف (المدرسة / تاريخ التقويم).
 - يتيح التقويم كل من صدق وثبات تفسير وتبع نمو التحصيل لدى الطالب.
- المعيار السادس: تعدد جهات ومستويات التقويم:

المؤشرات

- يتيح أساليب التقويم الفرص للطلاب لتقويم نفسه ذاتياً.
- يشترك المسؤولون بالمدرسة في تقويم الطالب (المعلمون / المشرفون / مدير / الإداريون ...).
- يقوم الطالب من قِبل المسؤولين بالوزارة (الموجهون / ...).
- يتم تقويم الطالب خارجياً مثل (المراكز المعنية / المجتمع ممثلاً في الإعلام وغيره / المسابقات الدولية)

المعيار السابع: تكون هناك آلية لإظهار نتائج التقويم الذاتي (التقويم عن بعد):
المؤشرات.

- يقوم التقويم الذاتي على التعامل مع صور اختبارية بالإنترنت أو دليل التقويم.
- يظهر للطلاب تقديراً لأدائه ونفسياً لمستواه.
- يقدم للطلاب تشخيصاً لأدائه
- يوجه الطالب للصورة الاختبارية المناسبة لمستواه.

المعيار الثامن: توافر آلية ميسرة لعمليات التقويم:

المؤشرات.

- تتوافر مصادر كافية تساعد المعلم والمسؤولين في إعداد أدوات التقويم.

- توحد خطة واضحة ولو ثح منظمة لموقف التقويم.
- يكون تقدير درجات الطلاب واضحاً ومحدد.

المعيار التاسع: تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية:

المؤشرات:

- تكون خطة عمليات التقويم وإجراءاته واضحة ومعلنة.
- تنشر نتائج التقويم في وقتها المناسب.
- يتمكن المعلمون وأولياء الأمور والطبة والمجتمع من فهم عمليات التقويم ومناقشتها

رابعاً: إشكاليات تطبيق المقاييس المعيارية:

وصعت وزارة التربية والتعليم هذه المقاييس المعيارية بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التعليم باعتبارها محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها. وفي محال المهج الدراسي ونواتج التعلم تناولت الوزارة ما ينبغي أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، ولمهج من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليب التعليم والتعلم، والمصادر والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، كما يتناول نواتج التعلم التي يعمل المهج الدراسي على تحقيقها.

وبحسب لهذه المقاييس المعيارية أنها تصع التعلم في إطار المنافسة العالمية، وتوسع قاعدة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة في الخدمة التعليمية في ظل توجه تتيح للقطاع الخاص والمجتمع الفرصة الملائمة للمساهمة في هذا المجال الحيوى كما أن هذه المقاييس المعيارية تأخذ في اعتبارها الأهمية المتزايدة لتطوير التعلم بكافة مراحله وأنواعه، ليس فقط لتشثنة أحيال

جديدة من الشباب على أعلى مستوى من العلم والمعرفة تؤهلهم لقيادة العمل الوطني في كافة مجالاته، بل أيضاً لتعميق الشعور الدولى المترابطة بأهمية الوطن كمركز للإشعاع العلمى والثقافى يقوم على الاعتدال والوسطية، بعيداً عن التطرف والمغالاة، وبحزم الثقافات والعادات والقيم على مستوى الذات والأحر مما يزيد من تفاعلنا مع العالم الخارجى فى إطار من الاحترام المتبادل.

إن هذه المقاييس المعيارية تمثل إجازاً باعتبارها ركيزة لتوجيه العمل النهوى، كى يكون عملاً مؤسسياً، تتحدد فيه الأهداف، وتتوزع المسئوليات والأدوار، وتتوزع المسئولية والمحاسبية من خلال الاحتكام إلى مرجعية المعايير بوصفها الأداة التى يتم الاستناد إليها فى تحقيق الموضوعية وترسيخ الشفافية فى الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء

إن التطوير والتقويم سمة أساسية من سمات العصر، وأضحى تطبيقهما واستحداث آليات لتفعيليهما ضرورة لا غنى عنها فى كل مساحى الحياة تحقيقاً لبحودة الشاملة، ومواكبة للتغيرات المعاصرة والمستقبلية. ومن ثم تحرص مختلف النظم المجتمعية على تحديد مقاييس معيارية تهدف إلى الوصول لرؤى واضحة لمدحلات والمخرجات وإلى تحقيق الأهداف المشودة. وهذه المقاييس المعيارية للارتقاء بجودة التعليم حتى تتم مواكبة التحديات الجسام التى يتعرض لها الوطن آتياً ومستقبلياً، إذ يبقى التعليم دوماً دعامة وركيزة للأمن القومى ومطلقاً للنهوض بالوطن والمواطن.

إن هذه المقاييس المعيارية تقوم على مجموعة من لمبادئ والمفاهيم التى تعكس محاور الرؤى المستقبلية للتعليم والتى تشكل فى خدمة المحاسبية والعدالة، لاحتماكية وتكافؤ الفرص والحرية وحقوق الطفل والمرأة، وغرس مفومات حواطة والاسء والديمقراطية، وترسيخ قيم العمل الجعى والسوع والسامح

وتقبل الآخر، وتعزير قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقلة قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا المتقدمة والمناسبة، ومواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صاع المعرفة والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة، واستحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة، وتوفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز والسمة المهنية المستديمة للممارسين التربويين، كما أنه تعتمد على مقارنة تعليمية تعزز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه كما تعزز توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج وحل المشكلات واتخاذ القرار وتفكير الناقد والإبداع، وتسهم هذه المقاييس المعيارية بعد ذلك في بناء قاعدة معرفية عربية لدى المتعلم تنسم بالتكامل والفاعلية، والتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتفويض الأصيل.

إن هذه المقاييس المعيارية تتميز بخصائص ومواصفات فهي شاملة حيث تناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة الشاملة. وهي مقاييس معيارية موضوعية حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات، وهي مرنة حتى يمكن تطبيقها وفقاً للظروف والبيئات الجغرافية والاقتصادية المتباينة، وهي مجتمعية أي أنها تعكس تنامي المجتمع وخدمته، ونتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه، وهي مقاييس معيارية مستمرة ومتطورة حتى يمكن تطبيقها لمرات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل، ومجاوبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وهي قابلة للقياس حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بتلك المقاييس المعيارية للوقوف على حودة هذه المخرجات، وهي تحقق مبدأ المشاركة بأد تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة، والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية ويقوم نتائجها من ناحية ثانية، وهي مقاييس معيارية أخلاقية حيث تستند إلى اجاب الخلقى ونخدم لقوانين وترعى ثقافة المجتمع من عادات وقيم وسلوك، وهي

داعمه فلا تمثل هدفاً في حد ذاتها، بل تكون آلية لدعم العممية التعليمية والنهوض بها، وأخيراً فهي معايير وطنية تخدم أهداف الوطن وأولوياته ومصالحته العليا.

إن تجسير الفجوة بين المقاييس المعيارية المعدة من جهة وبين الواقع التعليمي الممارس عبر مؤسسات التعليم يشير إلى إشكاليات في التطبيق نعل من أهمها: أن هذه المعايير تفتقد إلى دليل الاستخدام حيث الإفادة منها على مستوى التطبيق، ولعل إعداد هذا الدليل يتطلب لعة علمية سهلة تناسب كافة المشاركين في العممية التعليمية داخل المدرسة وخارجها وبحيث يتضمن دليل الاستخدام عدداً من العناصر الأساسية تشمل: مقدمة محصورة عن المعايير وأهمية تطبيقها، وتعريف المصطلحات، وتعليمات الاستخدام وحدود التطبيق، ودلالات نتائج التطبيق.

وتفتقد هذه المقاييس المعيارية بعد ذلك التجريب الميداني من خلال عرض المعايير على مجموعة ممثلة من المستفيدين والمطبقين لها في ورش عمل موسعة، ومناقشة الاستحانات المحتعة وتحليلها وتعديل هذه المقاييس على صوئها، ثم تطبيق المقاييس المعيارية المعدلة تجريبياً في مجموعة من المدارس. ولعل ذلك كله يتطلب مسفاً توزيع عدد كافٍ من المقاييس المعيارية على مكتسات المدارس، ووضعها في ذات الوقت على موقع وزارة التربية والتعليم بشبكة المعلومات الدولية الإنترنت. وتشكيل فرق عمل ميداني من الخبراء الوطنيين والسدوليين لوضع سياسات التنفيذ وعمليات التقويم مع تطوير آليات لعمل في ضوء التقويم البنائي والتغذية الراجعة.

وهذه المقاييس المعيارية لابد لها من استكمال وضع قواعد التقدير المدرجة Rubrics جميع المؤشرات الخاصة بالمعايير وتحريتها ميدانياً حتى يستفيد منها جميع لأطراف القائمين على العملية التعليمية.

وتفتقد هذه المقاييس المعيارية الدور الإعلامي في خلق ثقافة مجتمعية مسعدة وداعمه من حيث إشراك الرأي العام في ثقافة المعايير لضمان مساندة هذه القلة

التوعية في التعليم وبروعية المجتمع المدرسي وأولياء الأمور والمجتمع المدني والمحس ورجال الأعمال بأهمية التعليم المرتكز على معايير ومقاييس قومية. وهو ما يتطلب عقد لقاءات وندوات دورية للعاملين في حقل التعليم، ودعم المواقع الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم وموقعها الخاص بالمعلومات الدولية بما يساهم في نشر ثقافة المقاييس المعيارية وترسيخها، والتوسع في نشر اللقاءات التشاورية بين المهنيين المهتمين والمهتمين بالتعليم والمستفيدين من عوائده

إن صياغة معايير قومية في التعليم يفرض بالضرورة مقتضيات تدريبية جديدة حتى تتم جهود التدريب المتعاضدة في إطار مقاييس معيارية من أجل تفعيلها وصمان الشروط اللازمة لنجاحها. وهو ما يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لطبيعة هذه المقاييس وغاياتها في كافة مجالات العمل التربوي ويتطلب ذلك تخطيط البرامج التدريبية المناسبة في ضوء هذه الاحتياجات شريطة التدريب على أساليب المنهج العلمي في جمع البيانات والقياس والمراجعة والتدقيق والتحليل والتقييم، ووضع الآليات التي تعمل على تكامل جهود التدريب والتنسيق بين المؤسسات المشاركة في التدريب مع تفعيل نواتجه وتنمية كوادر المدرسين مع استمرار دعم قاعدة البيانات وإتاحتها للجميع، والمحافظة على جعل التدريب عملية مستمرة متصلة الحلقات في الحياة المهنية للمعلمين وقيادات التعليم مع توظيف هذه المعايير في مسيرة التطوير والتقييم في كل برامج التدريب.

إن تطبيق المقاييس المعيارية يتطلب التزاماً من النظام التعليمي بأكمله ومن الجميع وينعكس على كافة العناصر المؤسسية التعليمية وكافة الممارسات التربوية، غير أن ذلك يتطلب قاعدة معرفية عن كيفية تطبيق المقاييس المعيارية وهيكلها تنظيمياً يدعم عملية التطور المتمركز عن المعايير، كذلك يتطلب أدوات استخدام على مستوى الفصل والمدرسة والإدارة التعليمية وعلى المستوى المركزي. وكل

ما سبق يتطلب تطوير السياسات التعليمية الداعمة لتطبيق المقاييس والتي من أهمها جعل المدرسة وحدة التخطيط والتطوير والتنفيذ والتفويض بما يضمن تحقيق جميع التلاميذ معايير المحتوى والأداء، وجعل التنمية المهنية جزءاً أساسياً من تقييم العاملين بالتعليم، وأن يعتمد الترفق على أساس البرامج التدريبية ومستوى الكفايات المهنية لا على أساس الأقدمية، كذلك وضع السياسات والتشريعات التي تتيح للمعلم التدرج في مستويات عليا متدرجة (المعلم الحديث - النامي - الكفاء - المتمكن - الحبير) وهو ما يضمن الاستقرار المهني للمعلم طوال حياته، وكذلك استخدام التقويم الأصيل ومشاركة المجتمع في التعليم ودعمه.

يضاف إلى ما سبق من إشكاليات توضح تطبيق المقاييس المعيارية قلة البحوث العلمية التربوية والنفسية التي تناول كل جانب من جوانب العملية التعليمية التعليمية والتي يمكن توظيف نتائجها بحيث تزيد من جودة مدخلات العملية التعليمية كذلك الحاجة إلى قاعدة معلومات ومصادر معرفة تواكب التطورات العالمية في تطبيق المقاييس المعيارية محلياً، ومع ذلك كله لابد من توجيه الموارد البشرية والمالية بحيث تكفل تطبيق المقاييس المعيارية بكفاءة واقتدار.



الفصل الرابع

المناهج لتنمية التفكير وصناعة المبدعين

- 1 - التفكير وعلم النفس المعرفي.
- 2 - تنمية التفكير غاية التعليم
- 3 - التعليم العصري والإبداع.
- 4 - التفكير المتشعب وتحرير العقل.
- 5 - هندسة النجاح والتعليم.
- 6 - أدوار المعلمين لصناعة المبدعين.

المناهج لتنمية التفكير وصناعة المبدعين

أولاً: التفكير وعلم النفس المعرفي:

نال موضوع التفكير والتعلم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، فهو من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بمتغيرات العصر ولأنها متداخلة في كل مظاهر الفروق الفردية، والتفكير هدف مهم من أهداف التعليم المعصري. أن من أفضل الطرق في تيسير تعلم الطلاب التعامل مع الفروق الفردية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم، لأن التعلم يرتبط دائماً بالتفكير، والفروق لفردية تتدخل في ستخذ منا لأساليب معينة عندما نفكر وأيضاً عندما نتعلم.

وإذا كان العصر الحالي عصر الثورة العلمية والتكنولوجيا الحديثة، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة والانفجار المعرفي وثورة المعرفة فإن هذا كله يتطلب الاهتمام بتسمية مهارات التفكير السليم لدى كل المتعلمين حتى نساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الآنية والمستقبلية. إننا لكي نعيش القرن الواحد والعشرين يجب علينا أن نسلح أبناءنا وبناتنا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم ولكن بطريقة إبداعية غير نمطية. إن العصر الذي نعيش فيه يمكن أن نطلق عليه عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلي نكتسب به المعرفة، كما أن التفكير يقع على قمة هرم النشاط العقلي، فالإنسان عن طريقه يستطيع توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريباً؛ أي أن التفكير موجه لكل ما بقابلنا من مشكلات لنجد لها ما ياسبها من بدائل وحلول

إن علی المعلمین أن یرکزوا علی مهارات التفكير العلمی، وتصیر الطلاب کیفیة الأداء السلیم تحه المشكلات، وکیفیة انتقاء المعومات المرتبطة بالمشكلة، وکیفیة اكتشاف وتنسيق الموقف المشکل بما یسر الأداء السلیم. ومن علماء النفس من أكد علی أهمية تدريس التفكير وقيمته، كما أكدوا علی أهمية تصميم برامج لقیاس وتحديد مهارات التفكير لدى الطلاب، وذلك من خلال مناهج صممت وأعدت من أجل إيجاد سیاقات أو مقررات دراسية أو نشاطات مختلفة تبین ذلك لهم.

إن إحدى الطرائق الممكنة التي من خلالها نستطیع تحديد الطرق المعقدة التي يتعمم بها الفرد هی دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفکر به کل طالب من الطلاب. ونتیجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثین فی الآونة الأخيرة علی دراسة تأثير متغیرات الفروق الفردية غیر المعرفية علی التحصیل السراسی، وأحد هذه المتغیرات هی أساليب التفكير التي تشير إلى طريقة الإنسان فی استخدام قدرته نحاه المهام لمعرفة. إن بعض الطلاب یفصلون الطريقة اللفظیة فی الفکر، والبعض الآخر یفضل الطريقة البصریة. ویعد حورردن ألبورت أول من قدم فکرة أسلوب التفكير إلى میدان علم النفس عندما تحدث عن أساليب الحیاة التي قصد بها أنماط الشخصیة الممیزة أو أنماط من السلوك، وهناك ثلاثة مداحل لتفسیر أساليب التفكير، هی:

1- المدخل المتمركز علی المعرفة والأساليب المعرفیة هنا تشبه القدرات العقلیة لأنها تقاس فی معظم الأحيان من خلال اختبارات تصمن الصواب والخطأ وهی اختبارات لإظهار أقصى الأداء، وتقیس الفروق الفردیة فی المعرفة والإدراك والتي درست واهتمت بالفروق الفردیة بین الطلاب المندهمین والمترویین وكذلك دراسة الفروق الفردیة بین الأفراد المستقلین والمعتمدين علی المجال الإدراکی.

إن على المعلمين أن يركزوا على مهارات التفكير العلمي، وتصوير الطلاب بكيفية الأداء السليم تجاه المشكلات، وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الأداء السليم. ومن علماء النفس من أكد على أهمية تدريس التفكير وقيمه، كما أكدوا على أهمية تصميم برامج لقياس وتحديد مهارات التفكير لدى الطلاب، وذلك من خلال مناهج صممت وأعدت من أجل إيجاد سياقات أو مقررات دراسية أو نشاطات مختلفة تبين ذلك لهم.

إن إحدى الطرائق الممكنة التي من خلالها نستطيع تحديد الطرق المعقدة التي يتعمق بها الفرد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به كل طالب من الطلاب. ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين في الآونة الأخيرة على دراسة تأثير متغيرات الفروق الفردية غير المعرفية على التحصيل الدراسي، وأحد هذه المتغيرات هي أساليب التفكير التي تشير إلى طريقة الإنسان في استخدام قدرته تجاه المهام لمعرفة. إن بعض الطلاب يفصلون الطريقة اللفظية في التفكير، والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية، ويعد حوردين ألبورت أول من قدم فكرة أسلوب التفكير إلى ميدان علم النفس عندما تحدث عن أساليب الحياة التي قصد بها أنماط الشخصية المميزة أو أنماط من السلوك، وهناك ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التفكير، هي:

1- المدخل المتمركز على المعرفة والأساليب المعرفية هنا تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ وهي اختبارات لإظهار أقصى الأداء، وتقيس الفروق الفردية في المعرفة والإدراك والتي درست واهتمت بالفروق الفردية بين الطلاب المندهمين والمترويين وكذلك دراسة الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي.

الدراسية يُعد سلباً بعد معرفة السمت اللازمة للنجاح في كل تخصص، ولا يقتصر التوزيع على التحصيل الدراسي فقط.

2- إن دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها لدى طلاب الجامعة ومدى علاقتها بأساليبهم في التعلم تساعد أعضاء هيئة التدريس على تشجيع الطلاب على التفكير واعتباره جزءاً مهماً من العملية التعليمية، وتساعدهم أيضاً على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلاب، وبالتالي قد تساعد علماء النفس التربوي على تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم وتساعدهم أيضاً على فهم بعض القدرات العقلية، فأساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

3- إن معرفة المعلمين بأساليب تفكيرهم وأساليب التعلم المرتبطة بها قد تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة في تقويم تلاميذهم بطريقة تجعلهم ينمون ويطورون وينوعون من طرق تدريسهم لحفز تلاميذهم على التفكير.

4- إن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرق تدريسه، وبالتالي قد يختار المعلمون طرائق التدريس التي تتسق مع أساليب طلابهم في التعلم لقد أثبتت الدراسات النفسية أن أساليب التفكير تعتمد اعتماداً كبيراً على خصائص كل من المعلمين والطلاب فالمعلمون يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم في أساليب تفكيرهم، ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التي يفكر بها طلابهم وبالتالي سوف يمتنعون عن تكليف طلابهم بعمل أشياء لا يستطيعون عملها أو أشياء لا يحبونها وأنه كي نكون معلمين ناجحين يجب أن ندرك كمية تعلم طلابنا وأساليبهم في التفكير والتعلم ومستويات ذكائهم.

5- إن معرفة الطالب بأساليب تفكيره يساعده على زيادة فهمه لنفسه وفهمه للآخرين وتحسين وتطوير علاقاته مع والديه وأصدقائه وزملائه وتجنب الصراعات في

المنزل والمدرسة والعمل، وتطوير وتحسين العمل الجماعى وديناميت الجماعة وزيادة تأثير الفاعلية والاتصلاات وتوفير الوقت والجهد والمال.

6- إن إدراك أساليب تفكير الطلاب والمعلمين يساعد المدرء عند اختيار وانتقاء الفرد التفكير بصورة أكثر من كفاءته، ذلك أن أسلوب الفرد فى التفكير يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مثله مثل ذكائه ودافعيته عند وضع الفرد المناسب فى المكان المناسب. إن هناك اتفاقاً على أن الأشخاص المتفوقين عقلياً لا يؤدون العمل دائئاً بنجاح، وأن العوامل غير المعرفية ترتبط بالأداء لوظيفة الناجح.

إنما يجب أن نفرق بين التفكير وأساليب التفكير، ذلك أن التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر فى طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثلاات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى. أما أسلوب التفكير فهو طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام لقدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التى يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، كما أن أساليب التفكير هى الطرق أو المعايير التى بها يتم فهم أداء الطلاب.

إن نظرية أساليب التفكير التى قدمها (سيرنبرج) فى العقد الخير من القرن العشرين تكشف عن حصائص أساليب التفكير لدى الطلاب، وتصنفهم كما يلى:

1- الأسلوب التشريعى: بفضل هؤلاء الطلاب الابتكار والتحديد والتصميم والنخطيط لكل مشكئة وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويميلون لوضع نظام لكل المشكئة، ويفصلون بعض المهن مثل الكتب والمنكر والعالم والفنان والأديب والمهندس المعمارى، وابتكار قوانينهم ونظمهم، والتعامل مع المشكلاات التى تستثير فيهم الابتكارية

2- الأسلوب التنفيذي. يفضل هؤلاء الطلاب التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلة ويفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، ويفعلون ما يطلب منهم، ويمبرون بالواقعية والموضوعية في معالجهم للمشكلات والتفكير في المحسوسات، والأنواع التنفيذية من المهس مثل 'المحامي'، ورحل الشرطة، ورحل الدين والمدير.

3- الأسلوب الحكمي: ويفضل هؤلاء الطلاب المل إلى الحكم على الآخرين وعلى أعمالهم، وتقويم القواعد والإجراءات، والحكم على الأنظمة، وتحليل وتقويم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، ولديهم القدرة على التحليل والابتكار ويفضلون بعض المهن مثل: القاضي، والناقد، ومقوم البرامج، وضابط الأمن، والمراقب للحاسبات، ومحلل السطم، والمرشد واموجه.

4- الأسلوب الملكي: ويفضل هؤلاء الطلاب عمل شيء واحد في المرة الواحدة، وأن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدركون عواقب الأمور، وهم غير واعين نسبياً بأنفسهم، ومتساعون ومرنون، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون، ويفضلون الرسم والتاريخ والعلوم والأعمال التجارية، وهم منحفزون في لقدرة على التحليل والتفكير غير المنطقي.

5- الأسلوب الهرمي: ويفضل هؤلاء الطلاب عمل أشياء كثيرة ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، والغايات عندهم لا تبرر الوسائل، ويبحثون عن التعقيد، وهم واعون مساعون مرتون نسبياً، لديهم إدراك جيد للأولويات منظمون في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، وهم واقعيون منطقيون.

6- الأسلوب القوضوي: ويأخذ هؤلاء الطلاب بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ويصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم وأهدافهم غير

واضحة، ويتميزون بالبساطة والمرونة، وهم غير مطمئنين ويكرهون النظام، ويقومون بعمل الأشياء دون إكمالها، وهم مطرّفون

7- الأسلوب العلمى: يدرك هؤلاء الطلاب لصورة العامة للموقف أو المشكلة، ولا يميلون إلى التفاصيل، ويفضلون العمل مع القضايا الكبرى والمجردة نسبياً، ويميلون إلى التخيل والتجريد ويسترسلون في التفكير، ويتعاملون مع العموميات ومع المواقف الغامضة ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، ويفصلون التعبير والتحديد.

8- الأسلوب المحلى: يميل هؤلاء الطلاب إلى المشكلات التى تتطلب بحث التفاصيل وتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.

9 الأسلوب الداخلى: يفصل هؤلاء الطلاب العمل بمفردهم، وهم متطردون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلى، ويفضلون استخدام دكائهم في العمل وليس مع الآخرين، وإدراكهم بالعلاقات الاجتماعية قليل.

10- الأسلوب الخارجى: يفصل هؤلاء الطلاب العمل مع غيرهم، وهم منبسطون يتميزون بالتركيز الخارجى، ويتعاملون بسهولة مع الآخرين ويدركون العلاقات الاجتماعية بوضوح

11- الأسلوب المتحرر: يفضل هؤلاء الطلاب عمل الأشياء بطرق جيدة، وتعبير القوانين والإجراءات، ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة وهم انتكاريون في التعامل مع الموقف.

12- الأسلوب لمحافظة: يتبع هؤلاء الطلاب طريقة المحاولة الخطأ ويتبعون القوانى والإجراءات، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفصلون ما هو مألوف في الحياة والعمل، ويتميزون بالحرص والنظام

إن لكل متعلم صفاته الفردية التي لا يتساوى فيها مع متعلم آخر، والتي تنعكس في سلوكه وتفكيره وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة وهذه الصفات قد تكون فسيولوجية كالمظاهر الحسية والعصوية الظاهرة، كما قد تكون نفسية مثل سرعة الفهم والإدراك وقوة الملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على الذكر ودرجة الانفعال، كما قد تكون هذه الصفات مرتبطة بشخصية الفرد مثل ميله إلى الانطواء أو الانسلاط والميل إلى الاجتماع مع الناس أو العزلة والميل إلى السيطرة أو التبعية وغيرها من سمات الشخصية.

ثانياً. تنمية التفكير غاية التعليم:

إن تنمية التفكير هدف أساسي من أهداف العملية التعليمية والتعليمية وصناعة معلم يمتلك مهارات التفكير العلمي الناقد المبدع يطلب تصميم الخبرات التعليمية في مواقف للتعليم تقوم على أسس ومبادئ في مقدمتها أهداف سلوكية للدرس واضحة ومحددة، ودمج الخواص مع عملية التعلم من سمع وبصر وتذوق وشم ولمس وشعور، لأن استخدام أكثر من حاسة في التعلم، والسماح للمتعلم أن يتفاعل مع المعرفة بنفسه، ومراعاة تحقيق جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والحركية، والمحافظة على دافعية المتعلم شطة دائماً، وتجديد استخدام الوسائط التعليمية ومراعاة المرونة في تصميم خبرات التعلم بما يسمح لبطيء التعلم الاستمرار في ممارسة التعلم، وسريع التعلم ممارسة مهام تعليمية أخرى تثرى المحتوى التعليمي وتعمقه، وممارسة المتعلمين للأنشطة التي تثير حماسهم ودافعتهم، وتعديل الأنشطة التي لا تثبت فاعليتها، ومراعاة أن مدى انتباه المتعلمين يتأثر بكم ونوع الخبرات التعليمية المقدمة لهم، ومتابعة المعلم لتفاعل المتعلمين مع الخبرات التعليمية لمعرفة الأنشطة التعليمية التي تسحوذ على انتباههم بقدر أكبر، والوقت الذي يقدم فيه خبرات التعلم يؤثر في مستوى التعلم،

فما يقدم في صباح اليوم المدرسى غير ما يقدم في نهاية يوم دراسى جعل التعب بادياً على المتعلم، كذلك طبيعة الجو الناتج عن فصول السنة يطلب خيرات تعليمية تناسب كل فصل من هذه الفصول الأربعة، والإمكانات المدرسة المتاحة واتجاهات ومعتقدات المعلمين والموجهين والمدراء وأسلوب إدارة المدرسة، كذلك الإيمان بمبدأ العرفى الفردية وقدرة كل فئة من المتعلمين على التعلم الأمر الذى يتطلب تايئاً في الوقت المسموح به للتعلم وطرائق التعلم التى ترتبط بأنشط التعلم لدى المتعلمين فهم مختلفون منهم من يفضل المداقة، ومنهم من يفضل العمل، ومنهم من يفضل القراءة أو الاستماع.

إن خيرات التعلم وصف لما سيفعه المتعلم، وكيف يفعله أثناء نفعه مع محتوى الدرس، ولابد من استراتيجيات تساعد على امتداد أثر التعلم وتتيح الفرص المتنوعة إثراء وتدعيم وتعميق أثر التعلم وتطبيق ما تم تعلمه من خيرات في الحياة، وهنا لابد من الاهتمام باحتياجات واهتمامات المتعلمين ومشاركة المتعلم في اختيار وتخطيط أنشطة التعلم يساعد في المحافظة على إيجابية المتعلم ونشاطه مع قيام المعلم بدور المرشد والميسر والموجه والمساند والمعرر لخيرات التعلم، وما يتوجب أن نؤكد عليه في مدارسنا هو أن:

- التفكير مهارة يمكن أن تعلم، سواء أكان تفكيراً باقداً أم فلسفياً أم تحليلياً أم عملياً أم إبداعياً أم علمياً أم منطقياً، ولكل نمط من هذه الأنماط مجموعة من المهارات تميزه عن غيره، وتحدد خصائصه ومواصفاته، وإن كانت هناك مهارات أساسية مشتركة بين هذه الأنماط جميعها مثل التذكر والفهم، وهنا يجب أن ننظر إلى مهارات التفكير كمجموعات مترتبة بأنماط التفكير، وأخرى عامة بين أنماط التدريس، وكلها تتطلب التدريس الموزع والمرن المتكرر من أجل الإتقان.
- التدريس المحطط يحقق تعلم التفكير، حيث النظام التعليمى المسند إلى نظريات علمية ونفسية وتربوية وهنا لابد أن تبني مدخل السلسلة أى الاستمرار في تدعيم التفكير كمحور لتصميم الدروس من خلال جمع المقررات الدراسية.

- التأكيد على عملية التفكير أكثر من التأكيد على نواتج التعلم، أى التركيز في أثناء التدريس على الطريقة التى يتبعها المتعلم وخطواته ومسارات تفكيره فى سبيل الوصول إلى حل أكثر من الاهتمام بالحل نفسه، أى أن معرفة المعلم لكيفية توصيل التلميذ إلى الحل أفضل بكثير من التركيز على الحل نفسه.
- مراعاة الفروق الفردية والسماح بالسمو الفردى، وهذا أساس يرتبط بمرونة برنامج التعلم وما يحتويه من خبرات تعليمية وأنشطة تمارس أثناء التدريس وتسمح بظهور التميز الفردى الكامن فى كل متعلم، وتسمح بالفروق الفردية ومطالب كل فئة من المتعلمين ويتم ذلك بإتاحة الفرص للاختيار من بين أنشطة متعددة متنوعة لتقابل التعدد والتنوع فى اهتمامات وذكاءات المتعلمين.
- تهيئة المناخ التعليمى المناسب، حيث إن الشعور بالأمن والثقة من أهم شروط مناخ التدريب المناسب لتنمية التفكير، وكذلك إتاحة الوقت المناسب للتعلم، وتحرير الاستجابات الباجحة فوراً، وتعديل اتجاه التفكير بطرق آمنة معززة ومشجعة فى آن واحد. وهنا لابد من بناء علاقات الود والاحترام والثقة بين المتعلم والمعلم حتى يرداد التفاعل بين المتعلم والمعلم.
- إتاحة الوقت الكافى للتعلم حسب قدرات وطاقات المتعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير وتطويرها، والمتعلم يحتاج إلى سوات من التدريب على التفكير ليصبح مفكراً، ويلاحظ هنا أن البرامج التى تسمى التفكير تحتاج إلى ثلاث سنوات متوالية من التدريب، موزع على خبرات التعلم المناسبة.
- عدم توقع الكثير من برامج تنمية التفكير. برامج تنمية التفكير لا تعطى نتائج سريعة أو عالية مثل برامج التحصيل الدراسى وتحقق نتائج متواضعة يتطلب من المعلم الاستمرار والنشاط وإتاحة الوقت الكافى، ومتابعة عملية النمو، وخطوات التعلم التى يمارسها المتعلمون، واستمراريته فى بذل الجهد لتحقيق أهدافه.

- استخدام أدوات متنوعة للتقويم قبل توظيف البرنامج وفي أثناء تنفيذه وفي نهايته مع الاستعانة بأدوات قياس سوع المهارات المستهدفة بالإضافة إلى الاستعانة بملاحظات المعلمين والآباء والتقويم الذاتي.

- الاهتمام بيئة المنزل والآباء باعتبارها قوة ذات عائد مؤثر في تنمية التفكير ، مع وجود أجنحة خاصة للآباء تتضمن كل ما تعلمه التلاميذ في المدرسة وأساليب استخدام عقولهم. إن برامج تنمية التفكير لا تنتهي عند باب المدرسة بل تتخطى المدرسة إلى سلوك الوالدين من أجل تعريب آثار الدور الذي تؤديه تلك البرامج في تنمية تفكير الآباء.

- تتبع آثار برامج تنمية التفكير ومدى نجاحها في تعديل سلوك التلاميذ بل إنه على القائمين على إدارة المدرسة ولعلمين الاستمرار في متابعة أثر البرامج والمحافظة على حماسه التلاميذ لممارسة ما تعلموه، وتقديم خبرات جديدة تدعم التعلم السابق من وقت لآخر من أجل مساعدة في الاحتفاظ بأثر التعلم والمحافظة على مستوى الإحادة التي وصل إليها المتعلمون.

- التحرك السريع نحو تنمية التفكير، حيث إنه من الخطأ تأجيل فرص التعلم فكر يوم يمر في حياة التلميذ دون ممارسة التدريب يؤثر سلباً على ممارسة التفكير وريادة مهاراته والاحتفاظ بما سبق اكتسابه. نعم تنمية التفكير ليس هو الشيء الوحيد الذي على التلميذ أن يتعلمه في المدرسة، فهناك أوجه أخرى للتعلم لكن المهم الذي يجب أن نعلمه جيداً أن دور المدرسة لا يتحقق إلا بتنمية التفكير وتضمينه في برامجها وفي المواد الدراسية التقليدية في إطار المنهج الدراسية باعتبارها أدوات لتنمية التفكير.

- توجيه المزيد من الاهتمام لمهارات التفكير المتضمنة في البرامج التي يحتاجها المتعلمون في حياتهم المدرسية وغير مدرسية أي داخل المدرسة وخارجها حتى يتسنى لنا الإبقاء عليها وتوظيفها في الحياة اليومية للمتعلم، وبذلك يصبح له قيمة في حياته.

• نجاح برامج تنمية التفكير تتوقف على جهود المعلم، فهو الذي يدعم المهارات ويشجع على استخدامها، ويهيئ المناخ لمدرسي لاكتسابها، ويصمم المزيد من البرامج، ويتبع مسيرة نمو المهارات ونواتج التعلم، ويزود الفصول بفرص الفرد الشخصي والعناية بالفروق الفردية واستخدام التفكير في مواقف متنوعة وهنا لابد من التأكيد على أدوار كليات التربية في تكوين معلم كفء مدرب على تنمية التفكير من خلال أساليب وأنشطة وبرامج ونماذج للتعلم، كما يجب أن يمتلك المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنته ودوره المؤثر في تنمية مهارات التفكير.

• تبنى قائمة مناسبة من مهارات التفكير، لأن تبنى قائمة طويلة وعدد كبير من المهارات التي نود تعليمها للتلاميذ يصعب على المعلم والمتعلم معاً الوصول إليها ويتحول الدرس إلى تنفيذ لا تدريب أو ممارسة، والمفروض أن نعلم تلاميذنا كيف يفكرون، ونعرف مسارات تفكيرهم

• تبنى المنهج العلاجي عند تصميم برامج تنمية التفكير لابد أن يحاول المعلم البحث عن الأسباب وتحديد أنسب أساليب العلاج المناسبة لامتلاك المتعلمين مهارات التفكير، وكشف عوامل عدم نجاح البرامج في تنمية التفكير لابد أن تراجع البرامج المخصصة لتنمية التفكير من قبل إدارة المدارس وكليات التربية من حيث المنطلقات والطريات التي قامت عليها، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والمهارات التي تبنتها، والأساليب التي يجب تنفيذها، وطبيعة الجمهور المستهدف من البرنامج، واختصاص اللازمة من يدرس البرنامج من المتعلمين والمعلمين، والعائد التعليمي المتوقع، والمشكلات التي قد بتوقع مواجهتها. وهنا لابد أن تكون هناك إجابة مقبولة ومناسبة لكل محور من تلك المحاور.

إن الأسئلة التي تستحق المدارس والتي تثار حول برامج تنمية مهارات التفكير كثيرة من أهمها: أى مهارات التفكير أكثر أهمية حتى تنمى أثناء التدريس؟ وأى مهارات التفكير يجب أن نقوم بتعليمها؟ وكيف يتم تناول مهارات التفكير أثناء التدريس؟ وما حجم الجولات التدريبية التي يمكن أن تعدد كافية وتحقق الأهداف بكفاءة؟ وما أفضل الطرائق التي يمكن أن تستخدم من أجل اكتساب التلاميذ عادة التفكير؟ وما أفضل الطرائق التي تشجع التلاميذ على استخدام التفكير؟ وما أفضل الطرائق التي تشجع التلاميذ على استخدام مهارات التفكير في الحياة اليومية؟ وما البدائل التي يمكن أن يمتلكها إذا كان هناك دائماً عالم جديد في طريقه للسلاسل يتطلب توظيف التفكير، ويتطلب متعلمين أذكياء مهرة قادرين على مواجهة المتغيرات والمستحدثات والتعقيدات والقوضى وتوالد التقنيات وسرعة تطورها، بل والهيمه لعامة والعولة المتوحشة التي تقودها أمريكا للسيطرة على مقدرات وثروات الأمة العربية الإسلامية. إن تنمية مهارات التفكير بجميع أنشطه لدى المتعلمين هو الضمانة الأكيدة للمحافظة على هويتنا وأصالتنا وحضارتنا وهو الصمان للدخول إلى عصر منافسة من أجل الحياة وابقاء.

ثالثاً. التعليم العصري والإبداع:

تنى النظرة النسقية، والوعى بتأثيرات الأنساق المؤثرة على مفهوم المنهج الدراسي ومكونات الأنساق الفرعية له يمثل طرحاً للطره المظومية، التي تنفق مع التحولات الضحمة لتي يشهدها لعالم من حيث العولة وتأثيراتها الجدلية في الحياة التعليمية، وبالتالي في سياق المهج وأنساقه وهنا لابد أن نقدم الإطار المفاهيمي للتعليم والتعلم المعاصر، آخذين في الاعتبار التعبيرات المتسارعة الحادثة في العالم المتقدم، باعتبارها المصدر الموجه لكل أعاد الفكر والتطبيق الآمى، التي يستند إليها في مسيرة تطوير التعليم المتناميه بدأً، وهى أنه:

لا معنى لتعليم عصرى لا يواكب التغيرات المعرفية، ولا يسهم فى إحداثها وتطويرها، وما دمننا نسعى فى مجتمعنا نحو الوصول إلى المنافسة والتصوير .. فلا بد أن نأخذ فى سياق تعليمنا بالمعلوماتية، وما تتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات، والتطورات المعاصرة فى مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية، والعلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الراشد معها، وعلوم الفضاء، والدراسات عبر المعرفية التى شأت بظهور النظرية العامة للأساق والسير باطيعيا، ومهجية ما بعد الحداثة الى فى مقدمة سياتها لتعقد، حيث لم يعد ينظر إلى أهداف العلم باعتبارها الوصف والتفسير و لتنبؤ والتحكم، بل تحقيق المزيد من الفهم من أجل تغيير الواقع

ولا معنى لتعليم عصرى لا يقوم على وظيفتى تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته فى مسيرة التنمية الشاملة المطردة، حيث إن التنمية هى عملية تحرر الإنسان، والإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها، والتنمية تمكن الإنسان من تحسين نوعية حياته باستمرار، وصولاً إلى مستوى من العيش يليق به فى بيئة نظيفة. والتعليم هنا هو تعليم للقلب والعقل معاً، تعليم كلى تتكامل فيه جميع جوانب المتعلم من حسم وإحساس وفكر وعقل وافعال وخيال وحدث وروح فى تركيبه مساعمة للحرية والمسؤولية . تعليم فيه حسن التصرف والسلوك العلمى والعملاقى والإبداع والتحدى والاسترخاء والاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل .. تعليم عصرى يرتبط فيه تحرير الإنسان تمكيه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة، وتمكيه من التفاعل معها ونقدها وتوظيفها فى حل المشكلات الحالية والمستقبلية ويرتبط بذلك كله معنى تعليمية جديدة منها. التعلم الذاتى واكتساب مهاراته باعتباره هدفاً محورياً للتعليم والتعلم، والنقد وإتقن مهاراته كأساس لتنمية الإبداع وتطوير البيئة والمجتمع والإنسان المتعلم لممارسة الحرية و لانتقاء، وتنمية

الدكاوات المتعددة باعتبارها نامية متطورة لها أهمية متساوية، والاتفات إلى المعرفة الشاملة نظرية وتطبيقية وتكنولوجيا، والاهتمام بمتطلبات أساسية للتعليم وتوفير سياق تعليمي يؤدي إلى مشاركة المتعلمين الفعالة في التعلم، وشعورهم بالبهجة والمتعة في الاستزادة من المعرفة، بتهيئة عن سر الحصول على المعرفة واستخدامها وتوظيفها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتغيير الذهنية التي تتعامل مع المعلومات من حيث قدرتها على إدراك علاقات جديدة، والتعامل مع معطيات التعقد، إضافة إلى النسق القيمي المتبع في تداول المعرفة.

والتعليم المعاصر يرتبط بإطار قيمي ثقافي؛ حيث لا تقتصر متطلبات إحداث التقدم على التراكم المعرفي ونظام تعليمي جديد، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقلية التي تصنع هذا التقدم بحيث يحكمها إطار قيمي ثقافي أخلاقي حيث لتفكير هو منهج الحياة، واحترام الآخر، وانظر إلى الاختلاف باعتباره ظاهرة طبيعية، والاستفادة من استيعاب وبقدرة المتاحات المعرفية في تطوير الحياة الاجتماعية والنخلص من لنظام الأبوي، وتغيير النظرة إلى العمل من اعتباره مجرد وسيلة للحصول على الرزق إلى اعتباره مطلباً شخصياً لتحقيق الذات وتحقيق منفعة للمجتمع، والقدرة على العمل في اتساق وانسجام ضمن فريق.

ومعنى ما سبق أن النموذج المقترح للمنهج المعاصر يبنى على فكرة الشمول للجوانب المعرفية وما تتضمنه من مهارات، والوحدانية بما تتضمنه من أخلاقيات من أجل تمكين المتعلم، الذي يعيش الألفية الثالثة من استخدام أدوات جمع المعرفة مستمتعاً بممارسة ذلك، ساعياً نحو تنمية دكاواته المتعددة وتنمية شخصيته صفة عامة وهذا، معه أن المنهج المعاصر هو كل نعم يسعى إلى تحقيق الفهم والاختيار للمتعلم، من خلال التعلم الذاتي المتجدد، وتحقيق نموه إلى أقصى درجة ممكنة، وبحيث يستغرق المنهج المعاصر سلوك المتعلم كإنسان، والتعليم النظامي يتم في

إطار التعلم مدى الحياة، وتعميق قدرات الفهم والاحيار إلى موقف البحث والقد واتخاذ القرار، وحيث لا يوجد سقف لما يتعلمه الطالب أو حدود مرسومة مسبقاً للنمو، وتأكيد التعلم الذاتي والدكاوات المتعددة وإمكانية تسميتها، مع مراعاة العروق الفردية بين الطلاب

إن تغيير ذهنية القائمين على تصميم المناهج الدراسية وتفيذها وتقويمها يتطلب النظر إلى المنهج الدراسي؛ باعتباره مجموعة من العناصر والأنساق التي تركز على علاقات متداخلة فيما بينها. وهذا يتضمن أن تعبر أحد عناصر لنسق يؤدي إلى تعبير في عناصره لأخرى، وهذه الأنساق التي يتضمنها المنهج الدراسي تضم بصورة أساسية: الأهداف والمحتوى، ومناخ التعلم، واستراتيجيات التدريس وأساليبه، ووسائل التعلم، والأنشطة المدرسية، والتقويم بأنواعه. وهي مكونات تستند على علاقات متداخلة تعبر دوماً نتيجة للتعددية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم، بحيث تمتد عملية التعبير المستمرة إلى أهداف المنهج.

والجدد الذي يجب الالتفات إليه هو أن المنهج جزء من النظم التعليمي، بما يتضمنه من فلسفة وغايات وسياسات وبنى من مراحل التعليم ونوعيته ونظم الالتحاق به، ونظم الإدارة والتمويل، وعملية تكوين المعلم، وحركة البحث العلمي. كما أن النظام التعليمي هو جزء من النسق المجتمعي بما يتضمنه من لعات ومعتقدات ومعايير وحواليات وركيب سكاني، ومصادر طبيعية، ونظم اقتصادية وسياسية واجتماعية، ودرجة التقدم في الفنون والعلوم والتكنولوجيا، ووسائل الإعلام، ومجموعات عرقية وأقليات وعلاقات بيئية كما أن النسق المجتمعي هو جزء من النسق الإقليمي، الذي يصمم الثقافات من تاريخ ولغة ودرس ومعتقدات واهتمامات اجتماعية وسياسية واقتصادية، ومن آمال وطموحات وتطلعات مشتركة، كما أن الأنساق المجتمعية والإقليمية جزء من النسق الإنساني، بما يشمله من موثيق دولية ومنتجات ثقافة ومعرفة وأوضاع سياسية. وهذا كله يعنى أن المنهج الدراسي نسق فرعي من

النظم التعليمى، الذى هو بدوره نسق فرعى للنسق المجتمعى. كما أن النسق المجتمعى نسق فرعى للأنساق الإقليمية ولإنسانية وهذا يعنى أن المنهج الدراسى نسق مفتوح يؤثر ويتأثر، يأخذ ويعطى من وإلى البئة التى تتمثل فى الأنساق الكبرى، حيث يتم تشكيل المنهج الدراسى فى ضوء هذه الأنساق، كما أن محركاته تؤثر فى هذه الأنساق.

وعليه فإن من يتصدى لقضايا المنهج يتطلب بالضرورة وعياً ودراسة واسعة بالطام التعليمى، والنسق المجتمعى، ولإقليمى والإنسانى ليس فقط فى أوضاعها الحالية، بل لما يمكن أن نصير وتتطور إليه أوضاعها المستقبلية، مما يتجاوز بكثير لأمر العنية، كما أنه يمكن القول بطمئنان إلى أن تأثير هذه الأنساق تزايد بفعل تأثير العولمة، وفى الوقت ذاته فإن تقويم أداء الطالب والامتحانات المدرسية تؤثر بوضوح على مجمل الطام التعليمى، وما يتبع ذلك من تأثيرات فى الأنساق الكبرى؛ نظراً للاهتمام البالغ فيه بنتائج عمسة التقويم من جانب الطلاب والآباء والمعلمين والمسؤولين عن التعليم.

إن المناهج الدراسيه بطبيعتها حساسه لتغيرات المعاصرة فى العلم وفى منهجية البحث، ولذلك فإن ما يجب الاهتمام به فى مناهجنا الدراسية هو:

لم تعد هناك قوانين بسيطة ومطلقة تحكم الحركة فى الكون؛ فقد أدى ظهور النظرية النسبية إلى رفض الأفكار الخاصة بالفضاء المطلق والزمان المطلق، كما أدى إلى ظهور المبدأ الثانى لثرموديناميه، بما تتضمنه من عدم النظام والتصادم والتشتت إلى قبول فكرة عدم الانتظام فى الكون.

وحدة المعرفة الإنسانية فقد أدى ظهور الطرية العامة للنسق ونظرية السيبرناطيهيا، وما تبع ذلك من ظهور طريات تدرس سلوك الأنساق الكلية، مثل: نظرية الكارثة، وطرية الفوضى، والنظرية عبر المعرفية، فلم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا فى ضوء تكاملها فى الاطار الكلى.

- لم يعد لبحث محايداً، ولم تعد معرفة يقينية، ذلك أن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيماً، ولم يعد من الممكن الاعتماد على الصبغ التحريبي في تعرف وقائع جديدة، كما أن الوصول إلى نتائج يقينية يستبعدها العلماء بعد ظهور مبدأ عدم اليقين.

- العرض الأساسي من العلم هو التعلم مع الواقع أي التأثير فيه وتغييره، حيث لم يعد هدف العلم هو الوصف والتفسير والتنشؤ والتحكم وحيث لم يعد معنى الآن للتنشؤ في ضوء عدم اليقينية ذلك أن التنشؤ مشروط، ولا يستطيع الإنسان أن يتحكم في واقع هو نفسه جزء منه، والنظر إلى الواقع يشير إلى أنه متعدد لا مفرد.

التحام المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية، حيث يتعذر الفصل بين النظرية وتطبيقاتها وما يشأ عنها من منتجات. كما أن هناك تطوراً في تقنيات الاتصال والقياس ووحداته والحاسوب والإنترنت وإبرامج الخاصة بحساب العلمي، فضلاً عن الآثار التربوية المترتبة على ذلك

- توصف جملة الأوضاع المعاصرة للعلم بالتعقد، كما توصف الأساليب التي يتم التعامل بها معها بمنهجية التعقد. وهذا الوضع يتطلب تنمية النظرة الكلية، وتنمية العادات الفكرية والسلوكية المتصلة بالحوار والتعرف على مصادر المعرفة المتاحة، والتأمل في المعرفة التي أمكن الوصول إليها ومناقشتها وإبداء آراء فيها ونقدها، ثم تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة، والسعي نحو إثارة التساؤلات حولها واكتشاف سرها، ثم التدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها، وممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة باعتباره شرطاً أساسياً للتعامل مع التعقد، وقد يأخذ صوره الحوار أو العصف الذهني أو فرق العمل والبحث الجماعي أو اللعب أو الأداء

الرياضى أو المسرحى أو تنظيم الندوات واللقاءات. وتتمية اهتمامات مستقبلية باستخدام الحسالى لعدمى والتساؤلات باستخدام ماذا لو حدث .. وعن احتمالات المستقبل فى محالات محددة، والإطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدھا، والمشاركة فى إحراء دراسات مستقبلية مسطرة.

إن الأخذ بهذه التوجهات احديده يترتب عليه تعيرات قيمية ومحتمعية ومعرفية، على مستوى الطالب والمعلم والمدرسة والشارع ومكان العمل والمزىل، ومستوى التعليم النظامى وغير النظامى، ومستوى جماعات الصغط الاجتماعى، التى تؤثر تأثيراً سلباً على مسيرة تطوير التعليم المسامية من أحل تشكيل إنسان للألفة الثالثة.

إن الإبداع هو أرقى مستويات الشاط الإنسائى، وأكثر النواتج التربوية أهمية؛ خاصة فى المؤسسة التعليمية المدرسة و الجماعة فى الألفة الثالثة، كما أنه نوع من التعبير الذاتى، وعند تقويم المتعلم والمؤسسة التعليمية وعضو هيئة التدريس يجب أن نحث ونشجع على إساح شىء جديد، أو مخلف يحمل فى الوقت ذاته طابع الفرد والقيمة فى المجتمع. وإذا كان الإبداع نوعاً من التفكير التباعدى الذى هو نوع من لتفكير الإنتاجى، الذى يجب أن يدرّب عليه المتعلم ليتج حلولاً متنوعة متعددة لمشكلة الواحدة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ ومن هنا توجب القول بأن عمليات الذاكرة والفهم والتطبيق والاستدلال، رغم أهميتها، تنمى إلى التفكير التقاربى. ويظل الإبداع فئة وحده تنمى إلى التفكير لتباعدى. من هنا فإن الامتحانات تصحح أسئلتها فى صوء مفتاح أو نموذج للإجابة يُعدُّ مقدماً، ولكن ينصر فى الوقت ذاته على أن تقبل الإجابات الأخرى المشابهة

إن اسقنة النوعية فى التقويم والتى يجب أن يدرّب عليها المعلمون وأعضاء هيئات التدريس هى المطلوبات، التى يجب أن تتواءم فى الأسئلة أو لمواقف أو

المشكلات أو المهام التي تطرح على الطالب، ويأتي في مقدمتها: جودة أو اختلاف المهمة التي يؤديها في مواقف التقويم الإبداعي عن تلك التي تستخدم أثناء التدريس، بل يمكن للطالب أن يعدّ نفسه المهمة أو المشكلة، أو على الأقل تتوافر له الحرية في إعادة تحديدها، وتنوع المراجع والمواد والمصادر والأدوات، التي يمكن أن يستخدمها الطالب في تناول مشكلة أو سؤال التقويم، وأن تتوافر هذه المواد للطالب أثناء حله للمشكلة حتى يستخدمها عندما يحتاج إلى ذلك، وعليه .. فإن أسئلة الإبداع يمكن أن تكون من نوع أسئلة الكتاب المفتوح، وفيها يمكن للطالب أن يستخدم مذكراته أو مراجعه ومصادر المكتبة وغيرها، طالما يجده ملائمة لحل المشكلة.

كذلك تتحدد طبيعة الإنتاج الإبداعي مهمة التقويم في ضوء أهداف التعليم الذي يسعى المعلم إلى تقويمه مثل إبداع شيء جديد، إبداع خطة عمل أو بحث، شريطة أن تحت الدرجة أمام كل سؤال في الورقة الامتحانية، وحداً أن يحدد سؤال واحد في الورقة الامتحانية بمبدعين أو المتميزين حتى نتخلص من شكوى بعض الآباء والمعلمين التقليديين من صعوبة أحد الأسئلة التي تميز بين الطلاب على أن ينص عليه في الورقة الامتحانية في كل مادة دراسية، وتمثل درجته 20٪ من الدرجة الكلية للامتحان.

ويجب أن نبه هنا إلى أن هذا السؤال، أو هذه المشكلة المهمة لا تعني أن تكون أسئلة أو مشكلات التقويم للإبداع جديدة على الموضوعات التي درسها الطالب، لأنها حينئذ تتحول إلى ألغاز منبته الصلة بموضوع التعليم، وإنما يقصد أن تكون المهمة جديدة على الطالب، ولم يسبق له أن تدرّس على صرق حلها، ولا فإن حل المشكلة حتى لو كان إنتاجياً يتمي مرة أخرى إلى الحفظ أو الذاكرة أو التفكير التقاربي، وليس إبداعاً حديداً للطالب، ويمكن أن ثبت في ورقة الأسئلة عقب

هذا السؤال القوانين أو النظريات التي يسترشد بها في التوصل إلى الحل حتى نتخلص من الحفظ والترديد.

إن تطوير ورقة أسئلة الامتحانات على أساس هذا السؤال المخصص للمبدعين سيؤدي إلى تطوير أساليب التدريس، والتخلي عن الدروس الخصوصية التي تكرر الحفظ والاستظهار، أو التدريب على نمط محدد ومحفوظ للأسئلة حتى أصبحت كأنها قوالب جامدة، وأنماط معروفة مسبقاً ننسج المعلمون الخصوصيون على منوالها دون كبير عناء. كما أن تخصيص 20٪ من درجة كل ورقة امتحانية للمبدعين يحقق التمييز الفعلي بين مستويات الطلاب، ويقدم للجامعات عمر مكتب التنسيق أمهر الطلاب، وهم الحاصلون على 80٪ فأكثر من درجات امتحان الثانوية العامة، وأعتقد أنهم لن يتجاوزوا 25٪ على أحسن تقدير من أعداد الطلاب الناجحين في امتحانات الثانوية العامة.

إن سؤال الإبداع يتم تقييمه في ضوء: الطلاقة وتقاس بعدد الاستجابات التي تصدر عن الطالب بالنسبة للسؤال أو المشكلة، والمرونة وتقاس بعدد لفئات التي يمكن أن تصنف إليها استجابات الطالب بالنسبة للسؤال أو المشكلة، ثم الأصالة وتقاس بدرجة ندرة أو جدة الاستجابات التي تصدر عن الطالب بالنسبة للسؤال أو المشكلة. وتتحدد الندرة أو الجدة في هذه الحالة بتكرار هذه الإجابات فإن كانت الاستجابة تصدر عن عدد كبير من الطلاب فإنها تصبح مألوفة وشائعة، أما إذا كانت لا تصدر إلا عن عدد قليل من الطلاب، فإنها تكون أقرب إلى الندرة أو البعد أو الجدة أو عدم المألوفية، وتعطى حينئذ درجة أعلى.

إن انشغال المؤسسة التعليمية بتسمية الإبداع مسألة أساسية وضرورية حيث إنه يساعد على تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني ونوعية الحياة، كما أن المبدعين يسهمون في إنتاجية المجتمع برمته ثقافياً وعلمياً واقتصادياً، قول ذلك على الرغم من أن أحداً من الحائزين على جائزة نوبل أو من الفنايين

العالمين المشهورين لم يقل إن إنتاجه الفرد مردود إلى تدريبات أحرارها من أجل تنمية بداعه، وهذا من شأنه أن يقضى إلى لتساؤل عم إذا كان تدريب الفرد على الإبداع هو أفضل الوسائل لتسميه الإنتاج مبدع للمجتمع.

إن هذا القول محل الإبداع للندرة وليس سلوكًا مكتسبًا . إننا يجب أن نطرح إلى الإبداع بأنه محال متعبر محصور فى انقدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة على المشكلات الجديدة بطريقة غير مألوفة وفعالة، فإن المؤسسة التعليمية فى هذه الحالة لا تواجه فقط إمكانية الحقيقية لتسمية الإبداع، بل من واجبها أن تؤديه.

إن ثمة قدرات معرفية لأنشطة المؤسسة التعليمية لها نصيب وافر منها، وهى من الشروط اللازمة للعمليات الإبداعية، من أهمها: لتفكير الافتراقى، والمرونة والأصالة، وتحديد المشكلة واقتراح حلول متنوعة لها، وكلها وسائل وغمارين لتحسس القدرات الإبداعية. كم أن الإبداع يستند أيضاً إلى قسم و استجابات انفعالية للأفكار الإبداعية الأمر الذى يتوجب توفير جو من الحرية والتسامح والبهجة، داخل قاعات الدرس مزارع الفكر البشرى، إضافة إلى إثارة الواعث الجواسة بدراسة مشروعات، والسماح بالاختيار فى المقررات طبقاً لاهتمامات الطلاب، والدراسة الذاتية، مع حث الطلاب على الاكتشاف، وممارسة الأنشطة والقراءة خارج المقرر، وإجراء البحوث القصيرة، وتنويع الآراء فى المسألة الواحدة، والسماح بتأويل النص، والقيام تكليفات فى المكتبة مستقيين، ومشاهدة أساتذتهم وهم يفكرون ويكتشفون مشكلات جديدة، ويسيرون فى طرق غير مألوفة للبحث والتأويل التأكد من صدق الفروض، والتدريس باستخدام أكثر من منظور بأسلوب حل المشكلات

إن الأداء المدع يتحسد دائماً فى مناخ اجتماعى مشجع معمم بالتوجيه المرن والعمل الجدد، ومتابعة الاهتمامات الفردية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وسهجة

التعلم. إن الحوار والعصف الذهني وتوزيع الأدوار يعين الطلاب على التعبير عن أفكارهم والإفادة من أفكار الآخرين، كذلك التعلم بالحوار والتعلم في مجموعات صغيرة، والعمل بشغف في ميدان المعرفة ضروري لمدة طويلة لإنتاج اختراعات تفيد المجتمع؛ شريطة أن يكون مداومة التواصل في موضوع محدد، وبلا قيود، وتشجيع التحصيل الطويل الأمد، ولتكييف مع المشكلات، واعتبارها منظومة على الإبداع، ولذلك نعدّ المهارة في حل المشكلات هدفاً تربوياً وتنمية المعرفة التي لها علاقة بحل المشكلات، ومرونة النظام المدرسي في تقديم مقررات متنوعة تسير المواهب والاهتمامات، يضاف إلى ما سبق انشغال القيادات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية بالإبداع؛ حيث إن ذلك يشط التفكير الإبداعي، وتصميم المناهج علومياً بينية، ودروساً في المشروعات، واستخدام التقنيات المتقدمة، وأساليب العمل الجماعي، وممارسة أساليب الملاحظة والقياس والتسجيل والموازنة، والترحيب بالأفكار الجديدة والحلول غير المألوفة من قبل المعلمين وأعضاء هيئات التدريس، وإحصاء الأفكار للنقد والتقييم؛ الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالكيف لا الكم في المقررات الدراسية

إن تغيير النظام في المؤسسة التعليمية حتى يكون الإبداع موضع تقدير يتطلب عدة خطوات، هي: تقييم النظام المدرسي من خلال تشجيعه للإبداع، ومن حيث الإنتاجية التعليمية، وإجراء البحوث، ووضع مناهج جديدة، وتنظيم الفصول وتدريب المعلمين، والندعيم العلمي، وتوظيف نتائج الأبحاث النظرية للعلوم التربوية والنفسي، ومراعاة تنوع النظام لمراعاة المواهب الإبداعية المتنوعة

إن قراءة متأنية للحجرات التي رفدتها بحوث سيكولوجية وتربوية غير عربية، تشير إلى مفاهيم أساسية لازمة لتشكيل بيئة تعليمية ثرية لاستزراع الإبداع، تأتي في مقدمتها: أن تنسيق المعلومات المطلوب لحل مشكلات حلاً إبداعياً، كما ينبغي لفت النظر إلى أن الأفكار المدعة غالباً ما تلازمها وجهات نظر كلية وخيالات وتماثلات

بسيطة، ثم إن ثمة عمليات معلوماتية معقدة لا تسير مبادئ التفكير المطبق. كما أنه من اللازم إعطاء الفرصة لكل إنسان لتنمية مهارات الفردية في حل المشكلات، على أن يكون ذلك في إطار قدرته العقلية ومجاله المهني، وتنمية الإبداع لا تستقيم مع المساواة بين كل الطلاب.

وفي الإمكان رعاية المول والقدرات الإبداعية في جميع مراحل النمو، فلكل طالب الفرصة في تنمية ميوله وقدراته، ومن أجل تشكيل الإبداع ينبغي مراعاة جميع جوانب البيئة. والمادة التعليمية مهياً تدعم تنمية الإبداع في العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والرياضيات على السواء، وفي العلوم البيئية على وجه الخصوص، والأفكار الإبداعية يشترط فيها أن تكون ذات قيمة للمجتمع، ومن ثم فهي تستند دائماً إلى أحكام ذاتية في الوقت ذاته هي قدره على أن تحدث اتصالاً بين البشر.

إن من أهم سمات المناخ الإبداعي. تشجيع حب الاستطلاع، وإثارة عمليات التفكير الافتراضي، وهذا يعني: أن المؤسسة التعليمية مزودة بمواد متنوعة ومنشطة ولكن شرط ألا تكتظ فاعات الدرس بالطلاب، وأن تكون الأسئلة متنوعة تثير اهتمامات الطلاب وحب استطلاعهم، وتدعم التلقائية، وأن تترك الحلول ليكتشفها الطلاب

إن تصوير العملية التعليمية في ضوء الإبداع يتطلب إعادة النظر في نوعية القيادات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، ومواصفات هذه القيادات، وكفاياتها ومهاراتها ومعتقداتها، وأسلوب إدارتها للمؤسسة التعليمية تتساوى في ذلك المدرسة والكلية الجامعية، كما يتطلب إعادة النظر في نوعية المعلمين وهيئات التدريس، وكيفية إعدادهم في كليات التربية التي أشارت الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم لعالى في مشروعاتها المقترحة للتطوير إلى ضرورة إعادة هيكلة كليات التربية وإعداد المعلمين، حتى تعدّ معلماً حديداً يمكن أن يوائم

الاحتياجات المستقبلية المطلوبة في خطط التطوير والارتقاء بمستواه، حتى يقوم بدوره المطلوب في تطوير العممية التعليمية، بل وضرورة الارتقاء بدور كليات التربية في تأهيل وتنمية أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة بحيث تكون الدراسة بها ملزمة لكافة القائمين بالتدريس قبل تعيينهم، وتكوين وتنمية كوادر هيئات التدريس بكليات التربية لمواكبة خطط لتطوير، والتي تتطلبها المرحلة الجديدة، ذلك أن تشكيل بيئة تعليمية ثرية تنطوي على تنمية الإبداع ليست مسئولية الوزير أو رئيس الجامعة، بل هي مسئولية مديري المدارس ومعلميها، وعمداء كليات الجامعة وأساتذتها إذا كانوا على وعى ودراسته بمفهوم الإبداع، وإذا كانوا منشغلين به، وبالشأن العام وبالمصلحة العامة، وتوجهات وأهداف التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، وإذا كانوا على وعى ودراية توصيات ونواتج المؤتمرات العممية التي أثرت مسيرة التعليم، واللفاءات التناقضية والحوارية؛ من أجل تشكيل أساس مبدع ومشارك يمتلك الرؤى والرؤى

إن هناك أسئلة تحتاج إلى إجابات من أجل نقلة توعية في التعليم، هي: ما الإبداع؟ وما صفات الطلاب المبدعين؟ وهل يمكننا تنمية الإبداع داخل المؤسسات التعليمية: المدارس والجامعات؟ وكيف نمارس التعلم للإبداع في مختلف المراحل التعليمية؟ وما الصعوبات التي تواجه ثقافة الإبداع في مدارس وجامعاتنا؟ وكيف يمكن مواجهتها؟ وما البدائل والخيارات المطروحة على الساحة التربوية داخلياً ودولياً للانتقال بالتعليم من صيغ غائصة، ولتنمية مهارات لتفكير وانحصر معاً، ولتحقيق التسامح بين ثقافة الإبداع وثقافة الإبداع؟

الإبداع مجموعة من القدرات، أهمها: الإطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتحليل والتركيب والتقويم. والطالب المدع قادر على إنتاج حلول متعددة تتسم بالتنوع والحدة، في ظل مناخ عم يسوده التألف والاتساق بين مكوناته. ويشترط أن ما يقدمه يكون جديداً وأصيلاً ودائماً قيمة في مجله ويظهر لإبداع بشكل

يميز لدى الأفراد الدين يتوافر لديهم حب الاستطلاع والدافعية والخيال، والرغبة في اقتحام المجهول والغامض، وعدم الامثال للأعراف والقواعد اجامدة وكذلك الاستقلالية في التفكير، والنظرة إلى الحياة بمرونة. كما أن الطالب المبدع يتميز بالشجاعة الأدبية والإقدام واستكشاف البيئة المحيطة، والالتزام بالعمل والمثابرة والثقة بالنفس، والافتتاح على الجديد والتفاعل معه، وحب التجريب والرغبة في ممارسة المهام الصعبة، وحب المغامرة والمخاطرة والتوليد السريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة، وتحمل المسؤولية وروح المرح.

إن تنمية الإبداع تتطلب التدريب والتعليم وإتاحة الفرص للتعلم، والبيئة التعليمية التي تتسم بالحرية والتسامح والبهجة؛ بحيث يسمح للطلاب بتفسير الملاحظات وتكوين الفروض والوصول إلى نتائج جديدة واستدلالات واقعة من خلال الحوار والتناقض والبحث واكتشاف العلاقات الجديدة بين الأفكار ونحويل الأفكار إلى أحداث تهم الطلاب، وتقديم مفررات الدراسة على شكل مشكلات تعليمية تتطلب حلولاً متنوعة، وإعطاء الطلاب فرصاً للتفكير فيما يصادفهم من مشكلات، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وحثهم على النشاط التعاوني والمناقشة والحوار والنقد واحترام الأفكار الجديدة التي يقدمها الطلاب، وتشجيعهم على الاستقلالية، وتوفير جو خلاق مبدع والاهتمام بالتطبيقات لما يدرسه من معلومات وطيفية، واعتبار المكتبة محور النشاط التعليمي ومركز التعلم، والكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم، وتوسيع العناية بالأنشطة المدرسية والجامعية أدبية وعلمية وفنية واجتماعية، والسماح بالاختلاف في الرأي وفي تأويل النص واستخدام المحار والخيال الابتكاري.

إن التربة للإبداع ممكنة لكل الطلاب على اختلاف مستوياتهم التعليمية. ولتعليم قد يطلق السلوك الإبداعي عند الطلاب وقد يخدمه، ولتعليم للإبداع

يشعر الطالب بالمشكلات في المعلومات التي يحصل عليها، مع تجميعه لهذه المعلومات وإعادة تركيبها بطريقة تساعد على تحديد الصعوبات، وتعرف العاصر المفقودة مع لبحث عن الحلول المتنوعة، ووضع التخمينات وجمع المعلومات وصياغة التعبيرات وصولاً إلى الأهداف المنشودة.

وهنا لابد للمعلم من ربط الخبرات حديدها بقديمها وتحديد المراجع والمواد التعليمية التعليمية التي تساعد في تنفيذ مواقف التعلم، والإفادة في ذلك من إمكانات المؤسسة التعليمية والموارد المتاحة والجهود الذاتية وإسهامات الآاء والمجتمع المحل، وممارسة الأنشطة داخل المعامل والملاعب والمكتبات على أن تتاح الفرص أمام كل طالب للتعلم الذاتي و حرية مسئولة، وتنوع أسئلة الاختبارات وخاصة امتحان الكتاب المفتوح، وعرض المدة على شكل مشكلات ليست لكل منها حل واحد، وتشجيع الطلاب على التحريب والمرونة والتخيل: فالحيل قلب الإبداع، والترحيب بكل جديد: أسئلة ومقترحات وحلول وأفكار، وهذا يتطلب تنوع أساليب التعليم والتعلم، واستخدام الدراسات العملية التطبيقية التحريية واستشارة الطلاب ونمذى تفكيرهم باستمرار وإتقان مهارات التفاوض وثقافة الحوار وسيادة العلاقات الإنسانية الحميمة داخل قاعات الدرس مزارع الفكر البشرى الديمقراطي.

إننا يجب أن نتحلى عن معوقات الإبداع في مؤسساتنا التعليمية، كما يجب أن نتحلى عن أفكار القديمة ومفاهيم المتوارثة القائمة على توهم امتلاك الحقيقة بدءاً بأسلوب إدارة المؤسسة التعليمية من حيث وعود الاتجاهات التسلطية، والرأى لواحد، والبيروقراطية، والدجماطيقية، والظروف البيئية غير المواتية، وتضييق شرايين الإفاق على التعليم، وتكبير حرية عضو هيئة التدريس وسيادة الأنظمة لتقليدية والتمسك بمفهوم التعيم للامتحانات، واخضوع لقوى الضغط الاجتماعي من آباء وإعلام مسموع ومرئى ومقروء.

كما أن أساليب إعداد المعلم في كليات التربية أساليب نظرية تفيدية تخرج المعلم الملقن المتسلط غير المتقن لأساليب تحصيل المعارف أو التقنيات الحديثة أو اللغات الأجنبية، إلى التدي في: امتلاك مهارات اللغة العربية، ومهارات التعلم الذاتي وعدم ممارسة الأنشطة التربوية، وعدم تطبيق الأساليب الحديثة في التعليم، أو توظيف المكتبة خدمة المناهج الدراسية، أو ثقافة التفويض في التعامل مع الطلاب، ناهيك عن حرمان القائمين على التوجيه الفني من التدريب الحديث على الإدارة والتعامل الديمقراطي أو تعميم تجارب التدريس الناجحة، أو مهارات الشفافية في نقل واقع الفصل الدراسي والعلاقات البينية إلى القيادات لتعليمية، أو مهارات اتخاذ القرار وتعديل المسار.

يضاف إلى ذلك كنه أن متابعة إنجاز المعلمين للمقررات الدراسية لها الأولوية على ثقافة الإبداع، وحيث إن إساءة المعلومات وتخزينها يقدم على لعملية الإبداعية كهدف تربوي يركز عليه متخذو القرار في جميع توجهاتهم واجتماعاتهم، الأمر الذي يتطلب تحسир الفعوة بين التخطيط والشفيد والتقويم، الأمر الذي يتطلب مريداً من الجهد والعطاء والتوصل من جهة بين المراكز التربوية والمراكز العلمية وبين المدارس والجامعات باعتبارها رافداً بالتحارب والأفكار الإبداعية المحسبة، وحيث تتحقق فكرة التجريب قبل التعميم في المدارس مصانع البشر.

إن تنمية ثقافة الإبداع تتطلب تطبيق نتائج لبحوث التربية التي أجريت في بيئات مصرية، وكذا التحارب الناجحة التي احتضنها بعض المعلمين الأكفاء، وتوصيات المؤتمرات القومية التي عيت بتطوير التعليم والتي شارك فيها الممارسون الميدانيون والمتخصصون الأكاديميون والتربويون والأكاديميون، غير أن الحرية المسؤولة والتسامح وهدجة التعلم لابد أن تكون العمدة التي تثرى وتشكل بيئة تعليمية مبدعة، كما أن طرائق التدريس الإبداعية تتطلب الوعي والقناعة والحماسة

لاستخدام التعليم بالحوار والعصف الذهني والدراما التعليمية والألعاب والمباريات التعليمية وحل المشكلات ولتعلم الذاتى والمشروعات والمناطرات والاكتشاف الموجه والتعليم التجري والتعلم التعاونى.

إن التوزيع بين هذه الطرائق أمر ضرورى وأساسى، وتدريب أعضاء هيئات التدريس عليها ضرورة تربوية لتصنيع وهندسة إنسان مدع، باستخدام ورش العمل والتدريس المصغر والمحاضرات المحسنة ووحدات التعليم المصغر، والأنشطة التعليمية، باهيك عن التقويم باستخدام البحوث القصيرة، وبقد الكتب، والاختبارات القصيرة، وجمع المعلومات من المكتبات، وإقامة المشروعات، وتطبيق الأفكار ميدانياً فى المؤسسات المجتمعية، والاختبارات الموضوعية والمقالية المستمرة، وممارسة الأنشطة، وإنتاج الأفكار الجديدة، وتقديم الحلول المتعددة للمسألة الواحدة

إن حرية التفكير وحرية التعبير مكفولتان للمخططين والممارسين والمقومين فى مجال التعليم منذ مراحله الأولى وحتى نهاية التعليم الجامعى، والمسؤولية ملقاة على كاهل أعضاء هيئات التدريس والمعلمين بالتطوير يبيع منهم ولا يفرض عليهم، إذا صدقت النوايا وحسنت الضمائر.

رابعاً. التفكير المتشعب وتحرير العقل:

إذا تشابهت أفكار الناس فلا أحد يفكر، كما أنه لا عائد تربوى يرحى من المؤسسات التعليمية ما لم يسع إلى تنمية التفكير المتشعب لهندسة وتصنيع حيل المستقبل من أجل مستقبل الجيل، وما لم تسع إلى تحرير الإمكانيات العقيدة لدى الطلاب بوظيفاً لتنتج أبحاث العقل البشرى التى عنيت أيضاً بالأسلوب الذى يتم به إدراك الواقع واستيعاب محتوى التعلم وتنظيماته فى بنية العقل لبشرى على نحو فرمد ومتميز، مؤكداً دور كل من الشعور والاشعور فى عمليات التعلم، ودور الانفعالات والمشاعر فى تنظيم المحتوى المعرفى بعقل وقابلية التعلم على النمو

داخل العقل، وأهمية الانتباه في موقف التعلم وفي مساعدة الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب تسمى خرائط العقل، والتي تتوقف كفاءتها على حودة عمليات التعلم، وعلى قدرة الاحتفاظ بالانتباه طوال مواقف التعلم، وعلى وضوح معنى ما تم تعلمه، وعلى أساليب ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد، وعلى عمليات التحليل والتصنيف والترتيب التي يتم ممارستها أثناء التعلم، ومن ثم نمى خرائط العقل، والتي رسمت على شبكة الأعصاب بالمح ذات مستوى عالٍ من القدرة والكفاءة.

إن المؤسسات التعليمية عليها أن تؤكد أهمية حاجة لعقل إلى القدر المناسب من المثيرات، وإلى نظام مناسب من التغذية الراجعة كي يحدث التعلم، وحتى يتمكن العقل من معالجة مواقف التحدي بمثيراتها المختلفة حيث يتم الإدراك من خلال طبقات عديدة من التنظيم الذاتي، وحجم ضخ من نظام الاتصال بين العناصر التي سبق تعلمها، والعناصر الجديدة التي تحتاج إلى استدخال في العقل، ثم عمليات تمييز وتفریق وتحليل وتصنيف في محاولة استيعاب محتوى التعلم وتمثله في بنية العمل والوصول لحالة من الاستقرار الذهني المؤقت لحين التعرض لمثيرات أخرى.

إن بنية العقل وعملياته هي استجابة مباشرة لتعدد العوامل البيئية التي تواجه المتعلم، ومن ثم فإن بنية العقل لا تتضمن المحتوى المعرفي فحسب لما مر به المتعلم من خبرات لكنها تتضمن المشاعر والانفعالات المصاحبة لتلك الخبرات، وتتضمن أيضاً التصورات الشكلية للأداءات اللازمة لممارسته الأعمال التي تحتاج إلى تآزر عضلي عصبي، والتحليلات الذهنية لما يصعب إدارته بالحواس، والعمليات العقلية التي تدرب العقل على القيام بها أثناء مواقف التفاعل، ولا يوجد عقلاً متشابهان تماماً في محتواهما، أو في الطريقة التي ينظم بها العقل محتوى التعلم الذي يتم

استيعابه، أو في الطريقة التي يتعامل بها العقل أثناء مواقف التفاعل، إذ إن لكل عقل بنيته التي هي نتائج لإعماق الذهن الخاص به، والذي يتم في ضوء عدد من المحددات البيئية، والاعتبارات النفسية والعقلية والاجتماعية.

وتتوقف كفاءة البنية العقلية للمتعلم على صحة مستوى التعلم الذي تم استيعابه، وسرعة الإدراك السليم لعناصر التعلم، وسرعة المسارات التي نسلكتها محتويات البنية العقلية عند الحاجة إليها في مواقف التفاعل، وحجم الاتصالات وقوة الارتباطات التي تحدث بين عناصر التعلم السابق وعناصر التعلم الجديد، وسرعة إعادة تعديل وتشكيل محتوى بنية العقل في ضوء ما تم إدراكه، والقدرة الذي ينعم به الفرد من الرعاية والاهتمام والأمن والتقدير، أو الذي يعاني فيه الفرد من الخوف والتهديد والمهر والإحباط.

وحب على المؤسسات التعليمية أن تسعى إلى رفع مستويات كفاءة العقل البشري للمتعلم وإمكاناته من خلال توافر استراتيجيات فعالة في عمليات التعلم، من شأنها ليس فقط تيسير عملية الاستيعاب، بل أيضاً تدريب العقل على سرعة إصدار استجابات فعالة ومناسبة لطبيعة المواقف التي هو بصدد التفاعل معها، وعلى نحو يساعد به المتعلم نفسه على تطوير أدائه، وإحداث تغييرات جذرية وفعالة في البيئة من حوله وفيمن حوله من البشر المحيطين به. ومن بين تلك الاستراتيجيات التي تلقى اهتماماً في تنمية إمكانات العقل البشري للمتعلم استراتيجيات التفكير المتشعب

إذ على مؤسسات التعليم أن توجه الانتباه نحو استراتيجيات التفكير المتشعب نظراً لدورها في تنمية التفكير المتشعب، باعتباره تدريباً يساعد في بناء خلايا الأعصاب، ذلك أن التشعب في التفكير يساعد على حدوث اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية، تسمح للتفكير بأن يسير عبر مسارات جديدة لم يكن يسلكها من قبل، وعلى نحو يساعد في تاحة إمكانية جديدة لعقل المتعلم، تسهم في

إحداث مريد من إعمال الذهن وبها يقود العقل للعمل بإمكانية أفضل وعلى نحو أسرع وبكفاءة أعلى من ذي قبل.

هذا فضلاً عن أدوار التفكير المنشعب في تحسين إصدار الاسحات الناعدية والتي ساعد في بروج الإبداع. وعلى الطرف الآخر من التفكير التباعدى بوحدة التفكير المحدود التقاربى والذي يتمثل في التذكر والمهم والتطبيق والتحليل، وهو تفكير مهم في العملية التعليمية مع مراعاة ألا نتوقف عنده، وأن نتجاوزه إلى تنمية التفكير الناعدى، حيث إن التفكير التقاربى أساس لممارسة التفكير التباعدى، والذي يتطلب الانطلاقة الفكرية، والانفتاح على الأفكار، والتأليف بين الأشات.

إن العمليات العقلية لتي تتطلبها المؤسسات التعليمية، والتي تعكس التفكير المنشعب أو التي يساعد التشعب في التفكير على حدوثها تتمثل في إدراك العلاقات الجديدة، وإعادة التصنيف في ضوء ما تم إدراكه، وإجراء عمليات تأليف وتركيب وتقديم رؤى جديدة وإدخال تحسيات. وتلك هى العمليات التي تكشف عن الإبداع و لتي يسهم التفكير التباعدى في تنميتها.

وعلى هذا النحو .. فإن التفكير المنشعب هو ما يحدث من اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية على شبكة الأعصاب بالمشخ، وأن التفكير التباعدى باستراتيجياته يمكن أن يسهم بفاعلية في تنمية التفكير المنشعب، وأن صدور الاستجابات الإبداعية هو مؤشر على حدوث تشعب في التفكير، وعن ارتقاء إمكانات العقل الشرى، وإن مستوى الاستجابات التباعدية الصادرة هى تعبير عن مستوى الإبداع أو مدى اقتراب المتعلم منه.

ونظراً لأهمية التفكير المنشعب ودوره في قيادة العقل لانتكار وصلات ولتقاءات جديدة بين خلايا الأعصاب مشكلاً مسارات تسمح بحدوث عديد من

الانصلااء بفف مءفوفاء الآلالا العصففة المكوؤة لبنفة العقل؁ ففر عففء مں المفاهفم ءول الفعلم الفرف؁ والذى فنفغى أن ففاح ف إطار المؤسساء الففففففة وبرامءها ومناهءها ومقرراءها المفعءة المئوؤة. ومں ثم أصء على عملفاء الففلم والفعلم لفس فقط صمان اسفعاب المفعلمفں مءوف الفعلم المقرر. بل أصفاً ففء مساءراء ءففءة للففففر عبر الآلالا العصففة على شبكة الأعصاب بالمء والفأكد مں ءءوئ هءا الفءول ف الففر الفرفوف؁ عن طرفق أءاء المفعلمفں وظهور شواءء واضءة ف أءاء المفعلمفں

وعلفه .. فإن فءفء المفاهفم الفرفوفة ف مؤسساءنا الففففففة بفطلب فوظفف الففففر ففءب ف آلفاء البرامء الففففففة الفعمفة والأءء بفر ع فلفؑ مءف ففرفر إمكنااء العقل؁ البشرى لءى المفعلمفں:

- الأطفال أفضل ف القءرة على ممارسة الففففر المفعب مں البالففں ءفء لءفهم القءرة على نمو مهاراء الطلاقة والمرونة والءساسفة للمشكلااء بفسر.
- ءراسة الففون فساعد المفعلمفں على الففوق ف ممارسة الففففر المفعب. وكءلك ءراسة ءل المشكلااء ف ءناة الشعر.
- المزاع الشءصى له فأفر ف القءرة على ممارسة الففففر المفعب واسفءءام اسفرافعفاء فءرفس لعب الأءوار فسهم ف ففمفه
- البفئة اسفاففة المفعفة لها فأفر ففابى على نمو مهاراء؁ الففففر المفعب. وكءلك اسفءءام الففرففم المسمفر فساعء ف فطوفر إمكنااء العقل الشرف.
- الفءرفب على مهاراء الففففر المفعب ففمفه لءى الطلاب؁ مں ءلال اسبرامء الففففففة الفعمفة.

الففر الاسفراضى فساعء على فكوفن وابفكار معلوماء ءففءة وهو مشفر قوف لئمة الآلالا العصففة؛ لأنه مءفع إلى الففففر بقة ف الأشياء والأسباب المرفة

- عليها. وهنا نركز على استخدام الأسئلة الافتراضية مع مراعاة تتبعها بصورة تدفع المعلم لأن يبتكر أحداثاً ويخلق علاقات بين الظواهر.
- التفكير الانقلابي الذي يدفع التعلم أن يعكس الصورة يبدأ من النهاية ويصل إلى البداية، يجعله يذهب إلى ما وراء المعلومات أو يعطى للمحتوى رؤية جديدة. وهذا في جوهره تفكير افتراضي أيضاً يرفع من مستوى إدراك العلاقات بين الأحداث والمواقف.
- التدريب على استخدام الأنظمة الرمزية المحتملة الذي يعتمد على طريقه محالعه لم وضعت الأنظمة من أحله.
- التناظر لتنشيط القدرات الذهنية، وتم بالطرف في جملة الاستجابات والبحث عن الأجزاء المتماثلة فيها، وهو تفكير يتطلب إبداعاً لأن الإجابة تتطلب دائماً ابتكاراً ورؤية جديدة بين العناصر.
- تحليل وجهات النظر، ذلك أن وجهة النظر عبر عن أفكار ومعتقدات، وهذه الاستراتيجية تهدف دفع التلاميذ فيما يحملونه من أفكار ومعتقدات تعكس في أسلوب رؤيتهم للأمور، من خلال أسئلة عن التفاصيل والظواهر والبحث عن الأسباب.
- التكملة التي تدفع التلاميذ إلى استكمال لأشياء الناقصة أو غير المتكاملة. وهذا من شأنه دفع التلاميذ إلى التفكير بطرق متنوعة من أجل التوصل إلى إجابة
- التحليل الشبكي الذي يجعل المتعلم يدرس الظواهر المعقدة ومحاولة السعي لتبسيط الارتباطات والعلاقات التي تشكل الظاهرة، واكتشاف تعقد العلاقات يساعد في شعيب الخلايا العصبية

إن اعالم الءى بعفش ففه؁ ونحر نعفش الألففة الفاففة؁ فواحه أءافاف ومشكلاف وقصافا وفءفاف؁ لعل من أهمها: الفمفة البشرفة؁ وءمافة الفففة؁ وفءقف السلام؁ والإرهاف؁ والءوار بن الففاف؁ والفزابء السكاف؁؁ وانفءار المرفة؁ وانشاف وسائل الإعلام والاتصافاف؁ والفطور العلمف والفقف لائل؁ والءااءة بف فوافر أنماط ءفءفة من الوضائف؁ وفأسفس علاقات ثقاففة فقوم على الففاهم المباءل؁ والفعفش لسلمف مع أمم العام.

كل هءة المفعراف والمفاهفم اءفءفة؁ فءعو إلى فغفر أهداف الفعلم فف كافة مراحله ومسففافه. ولعل فقرر الفونسكو المقءم إلى اللءفة الفولة للفعلم فف الفرف الواحد والعشرفن بأأء بفءنا بف بفافاف هءا الفعفر المنشوء؁ ءفء فشر بف أن الفعلم فبغف أن ففركز على شفصفة الإنسان؁ وعلى الففمفة الشاملة لبسف ابشر بها فف ءلك العلمف المبكر للأطفال؁ وأن فغفر من الفعلم المسؤوفة الاجفماعفة والمسؤولة الفقففة من باءف الوعى والعمل؁ وأن فطور الفعلم المسؤوف لفسفة والوعف الكوكبف أو العولمف؁ وأن فؤكد ءبرة الإنسان الفاففة؁ وإهامه الفطرف وإبءاعافه؁ وأن فعفش الطلاب على أن فكشفوا كف ففعلمون بأنفسهم فلقافاف وءافاف.

وهذا الوضع الءفء؁ والعصر الءفء؁ والمطلوفاف الءفءفة فءعونا نءن الفرفوفن أن نشفع الففكر ونسمفه؁ ونعلم لففكر النقءف والإبءاعف من ءلال مر مءنا ومناهءنا الفعلمفة الفعلمفة؁ وأن ففءل عن فلقفن المعلوماف وءفظها وفءكرها؁ والفءرفب على النقاش والءوار والفافوض والرفوع إلى المصارء العلمفة كءزة أساسف من العمفة الفعمفة؁ والفءرفب على الءء العلمف كشاط فعلمف مهم.

إن فغفر البرامء الفراسفة على أساس ففمفة الففكر وفطور أسالف الففوفم والامفءافاف أفضاف على أساس الففكر الفقف والإبءاعف أمر أساسف ءف ففسءل

بثقافة الذاكرة وآلية التخزين ثقافة الإبداع وتنمية التفكير، بدءاً برياض الأطفال ومروراً بالتعليم العام وصولاً إلى التعليم الجامعي والعالي.

إن تعليم التفكير هدف تربوي وحق لكل متعلم في تنمية عقله واستثماره في مختلف مجالات الحياة باعتباره أكبر ثروة طبيعية منحها الله لنا. فقد ظهرت في الدول المتقدمة حركة تعليمية، عرفت بشورة أصحاب العقول، وشعارها: التفكير هو الهدف الأسمى من التعليم؛ ذلك أن التعليم من أجل تحصيل المعلومات محدود الفائدة، والحاجة للتفكير في هذه المعلومات، وفي مسحذات العصر مطلب حيوي للتعليم الحديث. وهذا معناه أن الثمرة الحقيقية من التعليم تكمن في عملية التفكير التي نتجت عن عملية التعليم وليست في المعلومات المتراكمة وهذا ما يؤكد ضرورة تصميم مهارات لتفكير في كل المقررات الدراسية، مهارات التفكير الإبداعي والناقد حيث تستهدف المناهج الحديثة تعميمها لجميع الطلاب في جميع المراحل التعليمية، على اعتبار أن المحتوى الدراسي لهذه المناهج أداة لقل ما تحمله من مهارات التفكير، وأن هذه المهارات تعلم من خلال مواقف التساؤل والتشكيك كأساس للأحكام العقلية من خلال البرامج، التي تستهدف تنمية مهارات التفكير التباعدي والتفكير التقويمي على السواء.

إن المؤسسات التربوية التعليمية تقع على عاتقها المسؤولية الأولى في تعليم مهارات التفكير؛ إذ عليها أن تسهم بكل ما تستطيع في تخريج عقول مفكرة ناصحة ناقدة مبدعة لدخول آمن ومنتج للقرن الخامس عشر لهجري، وتحقيق حياة كريمة تقوم على أساس تنمية التفكير السليم والتدبر والتصرف باعتدال أن التفكير فريضة إسلامية، لأن العقل الذي يحاطبه الإسلام هو العقل الذي يدرك الحقائق ويميز الأمور، ويوازن بين الأضداد، ويتبصر، ويحسن الأذكار والروية. والإسلام حين دعا إلى التفكير ورحب به، به جعل ذلك في نطاق العقل الذي يفكر في الكون

الوسع بكل ما حوه من مخلوقات، ومن بىها الإنسان نفسه فأخذت العقول حرىتها من التفكر والنظر والتأمل، ونهض أئمة المسلمى بالبعث والدرس والاحهاد فى العقائد والفقه ومائى العلوم والفنون دون أن يجد أحدهم ما يعوق نشاطه الفكرى، واستقلاله العقلى فكان من ذلك كله الحصاره الإسلامى والمسلمون العلمى والأدباء والفنانون والمفكرون، الذى حققوا أنسنة الإنسان وسبقوا مفاهيم الكونية ولكوكبية والعولة بقرون، وهو أمر يفقده طلاب العلم فى معاهدنا ومدارسنا.

ولعل تأصيل هذه المفاهيم فى عقول أبناء العروية وبناتها قضية جوهرىة لتأكيد الهوية وغرس قىم الانثناء والولاء بين الأبناء، وتنمية الشعور بالوطنىة فى عالم بلا هوىة.

إن الطالب العربى فى معاهد وجامعات ومدارس وطننا العربى الكبرىكد يتسم برؤىة منغلقة إراء قضایا أمته ومشكلاتها، سواء على المستوى الشحصى أو العام. يحدث ذلك فى عصر المعلومات ما يقتضيه من تعدد الرؤى، إنه برؤىته الأحادیة المنغلقة يعجز عن اسنیاب ما یدور حوله من تحولات بالغة الحدة فى فلسفة الحىاة، وكبضة مواجهة هذا السیل المتدفق من تعددیة فى القسم والاتجاهات والنماذج التنموىة

إن هذه الوضعیة العلمیة تتطلب من المهمومىن بالتعلیم تأکید ثقافه الجوده لشاملة فى مدارسنا وجامعاتنا؛ حتى نضمن عملیات تقویم ثم تطویر مستمرىن لأبعاد البیئة العلمیة مزرعة الفكر الشرى، وفق معاییر وأسس علمیة لصمان لوصول إلى الأهداف المعلنة بفاعلیة وكفاءة، ونفعیة إنتاجیة المؤسسة العلمیة، وتدعییم مسیره كاملة فى المدارس اعلیا و للجامعات لتدریس فنیات احوار وأحلاقیاته من المنظور الثقافى لكل مجتمع، بل إن بعض الجامعات والمدارس حصصت أقساماً علمیة وبرامح دراسیة تؤهل الدارسین لامتلاك قدرات ومهارات

وأخلاقيات الحوار، بل للحصول على دراسات متخصصة في التوصل الكلامي والحوار، لمواجهة التسلط والاستبداد والتعصب والعنف والإرهاب واللامبالاة من أجل أمة عربية واحدة.

خامساً - هندسة النجاح والتعليم

هل يمكن أن نوظف علم حديداً يسمى هندسة النجاح في التعليم؟ ندرس فيه ماذا وكيف يؤدي الناس المهرة أعمالهم؟ حدد فيه أنماط مهارات ومدى تكرار هذه المهارات، حتى يمكن أن نعلمها ونُدرّب عليها ونكسبها لطلابنا في المدارس والجامعات ونعلمهم هل الأشخاص العظماء والناعون والمدعون والمبتكرون يستخدمون أنماطاً ونماذج معينة، يمكن لنا نحن التربويين إعادة صياغتها وتعليمها نصف الحاضر وكل المستقبل؟ نعم هناك علم هندسة الاتصال البشري أو علم الترجمة العصبية اللغوية، وهو ما يطلق عليه باللغة الإنجليزية (Neuro-Linguistic Programming)، ومعنى تصميم السلوك والتفكير والشعور، وكذلك تصميم الأهداف للمرد والأسرة والمؤسسة، وتصميم لطريق الموصل إلى هذه الأهداف.

نقول مثلاً إن فلاناً متفوق في دراسته أو عمله أو في وظيفته أو في علاقته الاجتماعية، وعلم هندسة النجاح أو هندسة الاتصال البشري يساعدنا في تشخيص أسباب هذا التفوق ومعرفتها وكيف يفكر الإنسان المتفوق؟ وكيف يتصور الأشياء؟ وكيف يذكر الأشياء؟ هل يتحدث إلى نفسه؟ ويبدأ يتحدث إلى نفسه؟ وماذا يشعر به؟ وكيف يشعر به؟ من هذه المعلومات يمكننا إيجاد نموذج، أو استخلاص قواعد وأصول وأنماط نستطيع معها أن نصنع الفرق لدى أشخاص آخرين؛ فهندسة النجاح تنظر إلى قضية النجاح والتفوق على أنها عملية يمكن صياغتها، وليست هي وليدة الحظ أو الصدفة، ذلك إن إحدى قواعد هندسة

النجاح أهما لا تهتم بالمضمون فحسب بل نهتم بالإطار والشكل والهيكل؛ أى تهتم بكيفية حصول المشكلة، وليست المشكلة ذاتها، نهتم بالسؤال كيف تولدت حالة النجاح أو حالة التفوق؟

وعليه .. فإن الإنسان مطالب بتعديل طرائق تفكيره وتنويعها، وتهذيب سلوكه ونقية عاداته، وشحذ همته، وتنمية ملكته، وتطوير مهاراته، وتغيير ذهنيته، والتأثير في غيره؛ أى إن علم هندسة النجاح له وطبقتان، هما: التغيير والتأثير، تغيير الذات وتغيير الغير.

والمهارتان الأساسيتان اللتان يجب العناية بهما ورعايتهما في تعليمنا بجناحيه العام والجامعى، هما: مهارة النظام التمثيل للمتعلم أى أنشط التفكير المتنوعة وكيفية تشكيلها في ذهن المتعلم عن طريق البصر والسمع والإحساس، ثم مهارة الألفة وهى حالة التوافق بين المعلم والمتعلم بتكوين رابطة إيجابية؛ ذلك أن الألفة بين المعلم والمتعلم مطلب أساسى وجوهري لكل اتصال مؤثر فعال، أو أن الألفة هى المدى أو الدرجة التى تدخل منها إلى عالم المتعلمين ويؤثر فيهم وعلى حيواتهم.

إننا نوظف هذا العلم الجديد في التعليم والتعلم، ندرّب طلابنا كيف يتعرفون طرائق تفكير الآخرين، وكيفية تغيير الحال الذهني ودور الحواس في تشكيلها، وشحذ القابليات، ورفع مستوى الأداء الإنساني، وكيف يمكن تغيير المعاني والمفاهيم وتوسيع دائرة الخبرات وطريقة الإدراك وإتباع أطر مرجعية مختلفة، ومعرفة أدوات ومهارات جديدة في إنجاز الاتصال الفعال، بغية تشكيل إنسان جديد لمجتمع جديد.

إن الاتصال يمثل دوراً مهماً ومادة فعالة في عالم الإنسان المعاصر، إنسان الألفية الثالثة، وفاء باحتياجات الواقع الإنساني الآخذ في التعقيد في جميع ملامحه اجتماعياً وفكرياً وسياسياً واقتصادياً، حيث يقوم عليها الأنشطة التعليمية وتربية

على السواء لترقية التفاعل الصفى، وإثارة لدافعية والارتفاع بمسئوليات الحصول والتفكير، وتحقيق التأثير الإيجابي في الطلاب ولتشكيل بيئة تعليمية ثرية، ومررعة للفكر الشرى الديمقراطي.

وليس الاتصال مجرد كلمات تلقى أو عبارات تقال، بل يتضمن مدى واسعاً من التعبير والتفكير يتمثل في كتاب مدرسى باعتباره أحد مصادر التعلم لا كل مصادر التعلم، و استجابات المتعلمين مطوقة وغير مطوقة، وعلاقات عاطفية هيمية بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة

وتفعيلاً للاتصال الشرى وتثميماً لمهاراته، ظهرت هندسة الاتصال البشرى أو البرمجة العصبية اللغوية أو هندسة النجاح في ميدان برامج التدريب، على أساس أن لكل إنسان طريقته الخاصة في التفكير، وهذا الاختلاف يرجع إلى كيبه حصول الإدراك للعالم الخارجى عن طريق مركبات ثلاثة، هى الحواس الرئيسة: السمع والبصر والفؤاد مركز الإحساس والشعور حيث تظهر عن طريق هذه الحواس القدرات المختلفة للمعلمين: القدرات العقلية والقدرة الإبداعية والفنية والأدائية السلوكية المختلفة التى تشابك في صناعة موقف تواصل ناجح.

علم هندسة الاتصال البشرى هو علم تصميم السلوك، والتفكير، والشعور، والأهداف للفرد والأسرة وكيف يصل إلى هذه الأهداف .. إنه علم استخدام اللغة مهارة، وكيف أن بعض الكلمات تعكس صورة العالم الذهنى عن طريق الجهاز العصبى والطرق الذهنية لحواس الخمسة، التى نرى بها ونسمع ونشعر ونشم ونذوق وخلال ذلك نستخدم اللغة اللفظية ونغة الصمت من إشارات وحالات نفسية وعادات سلوكية تكشف طرائق تفكيرنا ومعتقداتنا، كما أن أفكارنا ومشاعرنا وأعمالنا هى بساطة برامج تعودية يمكن تغييرها بالتعلم والتدريب وتحسين برنامجنا العقلية، بل إن هندسة الاتصال البشرى هى هندسة نفسية للنجاح، وهى طريقة منصمة لمعرفة

تركيب انفس البشرية والتعامل معها بوسائل وأساليب محددة تؤثر في جسم وسرعة في عملية الإدراك والتصور والشعور وبالتالي في السبوك والمهارات والعادات والأداء الإنسانى جسمياً وفكرياً ونفسياً.

إنه علم يكشف لنا كيف يؤدى الس الباجحون والمتميزون والمهرة أعمالهم، والإفاده من ذلك في التعليم و لتدريب لإتقان العمل وبعير احوالة العقلية والذهنية والمهارات والعادات لتحقيق التغير لدى الشحص ولتحقيق التواصل الباجح لدى الناس . إنه علم يسعى لدراسة تركيب الخبرات والمواقف الداخلية وتواصلنا مع أنفسنا داخلياً وخارجياً، إنها برجة للإنسان وعقله لصياغة التميز في عالم ليس التعليم فيه للجميع فقط، بل للتمييز والتفوق.

إن أهداف هندسة الاتصال البشرى هى الأصابع الذهبية التى تشكل كيفية استخدام حواسنا في عملية التفكير، وكيف نتعرف طريقة تفكير الآخرين، ورصد الحالة الذهنية وتعرفها وكيفية تغييرها، ودور الحواس في تشكيل الحالة النفسية العقلية إنها تحقق الألفة بين شخصين وفي التأثير على الآخرين ورفع مستوى لأداء وتنمية المهارات وشحن القبلات، واستخدام اللعبة في الوصول إلى العفل الباطن اللاشعور، وتعبير المعاني والماهيم وتوسيع دائرة الخبرات، والكشف عن طرائق فنية لإخراج الناس من مواقف وحالات نفسية مؤلمة ومن محبهم في عادات تسبب اختلال وظيفى جسمياً يحد من نشاطهم.

وعلم هندسة الاتصال البشرى تتعدد فوائد مردوده وتنوع لتشمل اكتساب طرق عديدة لكيفية الاتصال بالناس ومعرف طباعهم، وفتح الباب أمام من يريد أن يتعلم كيف نجح المرموقون والعظماء والمبدعون، وتعلم عادات جديدة تضمنى لحيوية والنشاط والجاح في حياة من يتعلم هذا الفن، واكتساب أدوات ومهارات تغيير النفس وبعير الآخرين وتطوير الأعمال في ميادين الطب والتعسيم والتجارة والتربية بل والحياة الأسرية

إن هندسة الاتصال البشرى نعنى بالنظرية التى تهتم بالتفسير، كما تعنى بالنموذج الذى يحول النظرية إلى الممارسة العملية خطوة خطوة.

ويتمثل نمو الاتصال البشرى وهندسته في:

1- أنظمة صيغ الإدراك من نظر وسمع وشم ودوق وشعور، والتى يتضمن كل منها صيغاً فرعية يستخدمها العقل لترميز المعلومات في أى موقف من مواقف الحياة.

وهنا لابد من أن نؤمن بهذه الفروض:

- لا أحد مخطئ، فالخطأ نسبي
- الناس يعملون بإتقان لينحروا.
- كل سلوك له فائدة في موقف ما.
- إذا لم تجد من الآخرين رداً أو استحابة اعمل شيئاً مختلفاً.
- لا يوجد شيء اسمه الفشل، المهم أن تستفيد من أخطائك
- الإنسان الذى يتسم بالمروية الشديدة يؤثر بشدة.
- إذا فعل أى شخص شيئاً ما يمكن لأى شخص آخر أن يتعلمه.
- أنت في نفسك دولة ونموذج متفرد غير مكرر.

وهناك لعنان للطالب المتعلم؛ الأولى ما سمعه منه حين يتحدث، والثانية: ما يدور في عقله من لغات بصرية أو سمعية أو مشعرية، فالطالب البصرى يمثل نفسه بكلمات تحتوى على صور ومشاهد، والسمعى يستخدم كلمات تحتوى على سمعيات، والمشاعرى الحسى يستخدم كلمات منقاة تشر إلى عواطف وأحاسيس

2. مهارات الألفة إحدى وسائل توطيد العلاقة بين البشر، وعن طريقها يدخل المعلم إلى عالم المتعلم .. يعرف اهتماماته ويشاركه أحاسيسه ويسكلم بلغته من

أجل تواصل فعال ومؤثر، ومردود ذلك عن المعلم أن يستمع إليه المتعلمون ويحترمونه ويثقون فيه، حيث تكون رابطة إيجابية بين طرفي الاتصال، عن طريق بناء علاقة قائمة على الثقة المتبادلة و الانسجام النفسي والإحساس بالترابط والتواصل عن الموجه النفسية نفسها.

- وسعى المعلم لتحقيق الألفة مع طلابه يسر له:
- كسب طلابه المتمثل في احرامهم وإصابتهم له.
- الوصول إلى مستوى تفكيرهم ومعايشتهم أفكارهم.
- إدارة الوقت والدرس وانفصل تتم بسهولة.
- صرع وقت مثير واهتمام أطول ومريد من المتعة
- تحقيق نتائج تحصيل ذات مستويات عليا.
- إكساب الطلاب المرونة في العلاقات معه ومع زملائهم.

والألفة سبل القبول الاحتياقي و لانتفاع العقلي، وهي تحقق شخصية مفتوحة تتقبل الآخر وتحترم حق الاختلاف، وتحب الحديث مع الناس وترغب في العمل التعاوني وتميل إلى خدمة الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم. كما أن عناصر الصوت (النبرة والسرعة والبطء والدرجة والنغمة) تؤدي إلى إضفاء الحيوية والقوة و مزيد من لتألف والانسجام مع المعلم والدرس والبيئة التعليمية/ التعليمية، ناهيك عن تأثيرات حركات الجسم والنظرات وتعبيرات الوجه وحسن المظهر الخارجي.

المعلم المتألف مع طلابه في حركة اتصال دائم عن طريق الاتسامة والإيماءات والإشارات وصولاً إلى مفاتيح عقول الطلاب ومفاتيح الشخصية: من أحل إنسان حديد للألفية الثالثة، إنسان مبدع ومفكر مشارك متم .. يمتلك الرأي والرؤى ويقبل ويرفض يعقل ويفسر .. يمتلك ثقافة الإبداع وثقافة الإبداع في أن واحد.

إن اشعال القيدات التعليمية بتناول القصايا والمشكلات الجوهرية التي يتطلبها الإصلاح الملح في اطلاقا تطوير التعليم وتجديده يمرض على المشتعلين

بأمور التربة من خبراء اقتصاد وأساتذة جامعات وإعلاميين توضيح المفاهيم التربوية، والسعى نحو تفعيلها، والتوعية بدلالاتها الصحيحة ورسم حدودها وقواعدها وشروطها، وحتى لا يتحرف فكر جماعات الضغط الاجتماعي من آباء ومعلمين تقليديين وأصحاب المصالح الفتوية عن المسار التربوي المشهود. وفي الإطار جاء طرح مفهوم المدرسة المنتجة بعيداً عن قرارات الغرف المغلقة، وتوظيفاً لنتائج البحث التربوي لهندسة وتصنيع مواطن متعلم ومستج في إطار منفسه عالمية، تتطلب تعميق الهوية، والاعتماد على الذات بامتلاك مهارات الحياة.

سادساً: أدوار المعلمين لصناعة المبدعين:

الإبداع أحد مقومات التقدم الحضاري، وجسر تقدم الإنسان وعدته في مواجهة مشكلات الحياة، وتحديات المستقبل. ويرجع الفضل في إسرار الإنتاج الإبداعي إلى التربية؛ لأن الدول المتقدمة كلما اعترأها القصور في مجال ما عادت مسرعة وتتصفح دفتري التربية والتعليم وواقعها من معطيات العصر ومحريات الأمور، مستوصحة الخل الذي أصاب التربية فجعلها عاجزة عن بلوغ لمرام، أو المضي قدماً نحو المستقبل بما تتطلبه من الجديد، وصولاً إلى آفاق إداعة متنامية خارج أسوار الزمان؛ لأن الإبداع في مفهومه التربوي صناعي لا طبيعي بمعنى أن المؤسسة التعليمية هي المنوطة بصيغة العقول مبدعة في شتى المجالات، والاهتمام بالإبداع في مجال ما ينعكس على مجالات أخرى، لارتباط المعرفة في جميع مظاهرها، ومن هنا يقتضي أن يعبر اهتمامنا للإبداع في مؤسساتنا التعليمية.

إن الإبداع يعني ظهور إنتاج حديد نافع من التفاعل بين الفرد والخبرة التي مر بها، والتحديد الدقيق للإبداع إنما يأتي من خلال فحص الإنتاج الإبداعي ذاته محاولة نبين حقيقته الأصلية، والكشف عن الأسس المهمة التي على أساسها يمكن قبول أو إنكار دعوى الإبداعية فيه، ولإبداع هو الشاط أو العملية، التي تقود إلى

إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع. وهذه التعريفات للإبداع تدور حول محورين: الأول الإنتاجية، فلنتاج هو ما نستطيع أن ندرك وجوده وهو ما يمكن أن نحسه ونتعرفه. ودراسة الطاهرة من خلال الإنتاج الإبداعي يكشف عنها. والثاني هو أن الإبداع يقف خلفه مجموعة من القدرات هي الأصالة والمرونة والطلاقة، وهي في الوقت ذاته بعد سمات يتميز بها العمل الإبداعي، وقدرات يتحقق الإبداع من خلالها.

إن كفاية أداء التلاميذ يمكن إثراؤها بزيادة وعي المعلمين، ومعرفتهم الواقعية بأهمية قدرات تلاميذهم وطاقاتهم ومستوى تطورهم المعرفي والعقلي، وعليه .. فإن نوعية المعلم متغير أساسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. إن المعلمين الذين يدون سلوكاً أكثر أصالة وإثارة يكون طلابهم أكثر قدرة على المبادرة، وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي، فمن يمتلك يستطيع أن يعطي، كما أن مبتكر لا يبتكر من ذاته بل يستثيره الآخرون، ففي كل طالب طاقة ابتكارية، وقوة تدفعه في طريقها الصحيح، وعليه .. فإن المعلم الساجح هو الذي يخلق جواً في قاعة الدرس يساعد على ممارسة الإبداع، بأن يشجع الطلاب بالتعبير عن أفكارهم لشخصية ومشاعرهم، ويديرهم على أساليب التفكير النقدي والمناقشة والوصول إلى إجابات متعددة عن السؤال الواحد، وإثارة دوافع الطلاب وتنشيط قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وتوفير المزيد من أنشطة التعلم.

ولا تقتصر أهمية المعلم على دوره المباشر في تنمية الإبداع، وإسما يتعداه إلى ما يتبنى المعلم من اتجاهات إيجابية نحو الابتكارية. وهذا الأمر يتطلب عادة النظر في تكوين المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة بأن يمتلك المعلم صفات لمعلم المبدع، وهي: مرونة شخصيته، والثقة غير المشروطة في قدرات الطالب، والإقلال من التقييم والنقد الحارحي، وإشعار الطالب بالأمان وعدم الخوف، واستخدام التشجيع والإثابة، وإدراك الفرق الفردية بين المتعلمين، وإثراء الموقف التعليمي

بالأنشطة الإبداعية، وإظهار قيمة أفكار الطلاب، والإلمام بسمات الطلاب المبدعين، وتشجيع الطلاب للتعبير عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم الذاتية، وامتلاك القدرة على التسامح والبهجة والحرية.

وتتنوع أدوار المعلم المبدع ليشكل البيئة المناسبة للإبداع، والتي تدعم تلك القدرة لدى الطلاب وترعاها، وحيث يخلق المواقف التعليمية الطبيعية التى تمجبر طاقات الإبداع وتثير المتعلم وتحدى قدرته، ويدرك أن الإبداع ينتج عن التفاعل بين نمو الشخصية والتعرض الاجتماعى، والعلاقات الشئى للتفاعل بين المعلم والمعلم، والظروف التى تحيط بعملية التعليم والتعلم.

وفى إيجاز فإن البيئة والسياق التعليمى المبدع يتمير بما يلى:

- الحرية والأمان المدرسى ويتحقق من خلال الحرية المموحة للطالب، وإثارة الرغبة فى التعبير والمشاركة، من خلال مواقف حية تمس أهدافهم وحاجاتهم ومبوهم.
- التسامح والديمقراطية فى قاعات الدرس؛ حتى تمجبر طاقات الطالب من خلال الإثارة والتشجيع.
- المرونة التى تسود سياق التعليم والتعلم ومناخ الدراسة، والاعتماد على الحوار والتنافس.
- العناية بأفكار وتحيلات الطالب خاصة تلك التى تخالف أداء المعلمين وأفكارهم
- غرس الثقة فى إحساس الطالب وتقدير آرائه، وما أدعه ومناقشته فيه.
- توفير بيئة تدريس مفتوحة وفصوص بلا جدران.
- التدريس الععمى المستمر المقترن بالحوافز

- خلق جو صحي من العلاقات الإنسانية المناسبة في قاعات الدرس، وفي البيئة التعليمية والمؤسسة ككل
- توفير وسائط ومصادر تعلم متعددة، مثل: المكتبة والشبكة العنكبوتية.
- تقديم مقررات دراسية على شكل مشكلات تعليمية تفتح أمامهم أبواب التأمل والنظر والتحليل والتركيب، والاكتشاف لموجه، والأنشطة الابتكارية والعصف الذهني والتخيل والتحويل والنهايات المفتوحة.

إن المعلمين الحرفيين الفنانين هو الذين يصنعون بيئة تعليمية مثيرة، وفيها يكلفون الطلاب بإجراء البحوث والتكليفات المنزلية بالتردد على المكتبات والاشتغال بعالم الصفحة المطبوعة، وهم يستخدمون أنشطة وأساليب تدريسية ويركزون على قيم عقلية ومهارات اجتماعية تحت شعارات متنوعة، فبعضهم يركز على موضوع ما (أنا أدرس ما أعرف) ويركز على الطالب (أنا أدرب العقول) أو (أنا أعمل مع الطلاب وكلنا نفكر معاً) .. هم يصنعون بيئة تعليمية مدعة تتحركهم وتحمسهم وتساعدهم وتواضعهم، ولديهم حضور مع مجموعات الطلاب، وهم ماهرون يحولون مناخ التعلم إلى حلقات درامية ومسارح للعلاقات الشخصية البينية لأهم مطبوعون ومصنعون معاً. إنهم يجعلون أداء الطالب ثمرة لقدرته العقلية في إطار الآثار الدافعة الحافزة التي يوفرها له المناخ لصمى، والتي تتج عن فاعلية المعلم المبدع ونتاج حصائصه الشخصية وبيئة التعلم معاً، بل وفهمه للمحتوى بعمق ووضوح وذكاء، وعرضه للدرس عرضاً درامياً تفاعلياً مستخدماً لغة الجسم، وفن الإلقاء، وبلاغة الحديث والحوار، بل والقدرة على توضيح المفاهيم المجردة والأفكار المركبة بسهولة، سواء نجم هذا عن الاندماج العالي والقدرة على التركيز على لمسات الأساسية، أو الوقفات التي تسمح بالتفكير السريع بالأمثلة المحسوسة أو الحصول على تغذية راجعة من الطلاب واستخدامها في تحسين الأداء، أو بقرءة معنى الاتصال السني والاندماج عبر منوعات من الخبرات لإساية

والمهارات الاجتماعية بالقرب النفسى من الطلاب وحبهم، والحرص على مصالحهم وتنمية العلاقات الإيجابية معهم، وزيادة معرفتهم بالديناميات الصفية وأن يخلق جواً ساراً مبهجاً، بل بتطوير قدراته إلى أقصى حد ممكن بامتلاك الحمه والمتابعة والعروض الشفهية، لتلفائية، وإعطاء الأمثلة وتفسير رسائل الطلاب الصمنية

التدريس المبدع يعطى حرية هائلة فى تنظيم الوقت وتوجيه الطاقات، ومستويات مماثلة من الدافعية الذاتية، والتنظيم الشخصى والانضباط الذاتى، واتخاذ قرار يحدد مصدر الطاقة، التى يجب أن تستثمر فى المتطلبات الفورية للتدريس، ومقدار التوجه نحو الأهداف البعيدة وغير الملموسة للبحث والمدرس العلمى، وعليه.. فإن توافر الوقت الكافى هو مسؤولية المعلم نفسه؛ حيث ورن بين المتطلبات المتنافسة على جدول وقته، وبين التدريس الجيد المبدع، والبحث العلمى، وممارسة الأنشطة العلمية والتعليمية والمحتمعية، دون انتظار لثناء على واحاته الأكاديمية أو المهنية، بل تقييم عمله تقيماً ذاتياً بشكل دورى معتمداً على مصادر متنوعة من نتائج وآراء الطلاب والزملء والرؤساء والإداريين

إن السمعة الوطنية للمدرسة أو الجامعة هى ثمرات جهود معلمين ومستويات نجاح وتمكن الطلاب من المهارات والقدرات والمعلومات اللازمة لسوق العمل المتغيرة ببدأ، كما أنها ثمرة بر مجها فى البحوث والدراسات العلمية، وأنشطتها العملية فى خدمة البيئة المحلية و لاتصالات افومية والدولية

وترتبط السمعة الوطنية للمؤسسة التعليمية بقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب، والتى تكشفها المحادثات غير الرسمية فى محافل المجتمع والإعلان من صح ونوادى ومذكرات ونعوت الطلاب، التى تعكس ثقافة المؤسسة التعليمية ومعتقدات الآباء والمعلمين؛ الأمر الذى يتطلب متابعة الرسمية والمجتمعية وصح

الجوائز وتقدير الأعلام الجيدة لمن يستحق، والتقييم المستمر لقياس الكفاءة الداخلية للمؤسسة التعليمية من رسوب وسرب الكفاءات الخارجية من اكتساب المتخرجين لقدرات ومهارات سوق العمل المتغيرة الحالية والمستقبلية، بل إن سمعة المؤسسة التعليمية تتأثر بدرجة كبيرة بنوعية القيادات التعليمية ودرجات النزاهة والموضوعية واحترام القانون في اتخاذ القرارات، ناهيك عن الفاعلية والنشاط والمشاركة في نشر الوعي بقضايا الوطن ووضع المؤسسة التعليمية على مستوى المنافسة العالمية بالحوارات والبحوث والدراسات والاتصالات القومية والدولية بمؤسسات المناظرة وامتلاك لفكر المستنير والرؤى المنفتحة، والإفادة من قادة الفكر وأصحاب الرأي؛ حتى تصبح المدارس والجامعات رسالة تختصنها مؤسسات.



الفصل الخامس

المنهج ومتطلبات المواطنة

- 1 - عناصر المواطنة.
- 2 - المفاهيم المرتبطة بتربية المواطنة.
- 3 - أهداف تربية المواطنة
- 4 - أدوار المنهج في تحقيق المواطنة
- 5 - أدوار المعلم في تربية المواطنة.

المناهج ومتطلبات المواطنة

مفهوم تربية المواطنة ليس مفهوماً جديداً في الفكر التربوي؛ فالإنسان منذ قديم الزمان قام بعملية تطبيع اجتماعي للأفراد على القيم والأخلاقيات التي يؤمن بها، وكانت هذه العملية هي ما تسمى في الأدب التربوي اليوم بتربية المواطنة Citizenship Education، والهدف من تلك العملية قديماً وحديثاً إعداد الفرد ليكون مواطناً صالحاً في المفهوم الحديث، فالغاية واحدة وإن اختلفت وسائل الوصول إليها نتيجة لتطور الفكر التربوي. وفضية المواطنة طرحت منذ فترة طويلة لأهميتها في بقاء المجتمعات واستقرارها واحتفاظها بهويتها، بما تضمنته من: ثقافة، وعادات، وتقاليد، ونظم مؤسسية وحياتية. فعندما تكون الموطنة سميمة يتجه المجتمع نحو التقدم وينعم بالرخاء والاستقرار، وعندما تضعف المواطنة بين أفراد المجتمع يصبح كياناً هشاً تزرعه نوائب الدهر، فنتشر به العديد من الطواهر، مثل: الأنانية، والعمل من أجل المصلحة الفردية، والعدوانية تجاه الجماعة وممتلكاتها، والتطرف شتى صوره

وتبرز اليوم أهمية المواطنة وتربيتها؛ من أجل الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع في ظل ما يتهدها من أخطار العولمة ومؤسساتها، وهذا لا يعنى أن الحل يكمن في الانكفاء على الذات، والابتعاد عن العالم الذي أصبح قريبة صغيرة، إنما يعنى إكساب المناعة لكل فرد من خلال تربيته تربية وطنية تركز على تزويده بالمعارف، والقسم، والمبادئ، والمهارات التي يستطيع بها التفاعل مع العالم المعاصر، دون أن يؤثر ذلك على شخصيته الوطنية. ويقود الحديث عن تربية المواطنة إلى مناقشات وجدد في كثير من القضايا المتعلقة بطسعة هذه الترسة، وسبل الوصول

إليها، ونوعية الإصلاح الذي يريده في الإنسان الذي يقوم بتربيته، وأولويات الولاء والالتناء وكيفية تنظيمها في الشخصية الإنسانية لتتجه في النهاية لمصلحة الوطن ولقد تزايدت دعوات الإصلاح ولتحديد والتطوير في ماهج المواطنة وأساليب تدريسها، ومن يدح إلى شبكة الإنترنت يجد كمياً كبيراً من الدراسات والمقالات، وإبرامج الدراسية في مجال تربية المواطن في أوروبا العربية، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا وفي ظل الاهتمام المتنامي بتربية المواطنة، ماذا نعد للحفاظ على مواطنة أبنائنا؟ هل تم توجيه مناهجنا لإعداد الفرد للمواطنة سوياً ومعرفة؟ أين مناهجنا من المواطنة؟

إن المواطنة بمزلة الهدف من التربية ككل، إذ لا معنى أن تعد مهندساً أو معلماً، أو طساً، أو محاسناً وترويه بالعلم فقط، دون المساهمة في بناء شخصيته كمواطن يقوم بدوره الذي يمتد أبعد من حدود مهنته، وأحياناً أبعد من حدود دولته.

أولاً- عناصر المواطنة

إن تنمية المواطنة تتم من خلال مؤسسات متعددة؛ حكومية وغير حكومية، ولكن المسؤولية الرئيسة تحملها المدرسة التي تطلق من رؤية فلسفية واضحة لعملها، وحتى ينجح ذلك العمل لابد أن نعي عناصر المواطنة الأساسية، وهي خمسة عناصر هي: الإحساس بالهوية، التمتع بالحقوق المؤكدة، إيجاب الواجبات المماثلة، درجة الاهتمام والاشتراك في الشؤون المدنية، فنون القيم المجتمعية الأساسية. وفيما يلي مريد من التفصيل عن تلك لعناصر الأساسية:

1 الإحساس بالهوية: وهو اعنصر الأول من عناصر المواطنة، وهذه الهوية قد تكون واحدة أو قد تكون متعددة؛ في هذه الحالة يعرف المجتمع بمجتمع متعدد الثقافات، ومصادر الهوية متعددة أيضاً فهي: إما محلية، أو لغوية، أو ثقافية، أو دينة، أو عرقية، والهوية الوطنية لا أحد يستطيع أن يكر كوها متوماً أساسياً

للمواطنة ولكن هناك من يجادل بأن هذه الهوية وحدها ليست كافية لمواطنة تحديات القرن الحادى والعشرين، وترايد الاتصال والاعهاد المتبادل بين أجراء العالم المختلفة.

وبرى من يرفض الهوية الوطنية بأنها أحد الأفكار القديمة التى يجب رفضها فى هذا الوقت، الذى يتزايد فيه ظهور ما يسمى بالمواطنة العلمية التى ستكون أساساً قوياً لثرية مواطن من أجل لكوكب الأرضى ككل. ويرد على ملك الدعوى بأن المواطنة العالمية سوف تقسم منظومة الولاءات الإنسانية، ويمسك طرف ثالث العصا من وسطها، ويقدم رؤية وسطية بين دعاة المواطنة المحلية ودعاة المواطنة العلمية، وهذه الصيغة التوفيقية من الصعب إنكار الهوية الوطنية ولكن يجب أن يتم فهمها من طبيعة عالم اليوم الذى لا تستطيع فيه أمة أن تعمل وتعيش لوحدها، ولذلك يجب أن تشمل المواطنة الأبعاد الوطنية والعلمية وهذا طبيعة الحال أدى إلى ظهور مدحل جديد لقراءة المواطنة وهو مواطنة متعددة الأبعاد.

2- الحقوق العنصر الثانى للمواطنة التمتع بالحقوق المؤكدة، فالموطن يجب أن يكون عضواً فى جماعة معينة فى المجتمع. وهذه العضوية تساعده فى الاستفادة من الفوائد التى تمنحها عضوية الجماعة، ذلك أن حقوق المواطنة فى العالم العربى يمكن ترتيبها وفق تاريخ الحصول عليها فى ثنائى هى: الحقوق القانونية مثل الحرية من التعسف، واحقوق السياسية مثل الحق فى التصويت، والمشاركة فى الشؤون المدنية، والحقوق المدنية والاقتصادية مثل الحق فى تنظيم الاتحادات، انذهب إلى المدرسة، وحق فى الحصول على الأمن الاجتماعى. وهذه الحقوق اننى تم الحصول عليها تشير إلى أن المواطنة لا تكون سليمة بدون حصول الأفراد على الحقوق المحتلعة التى تكسبهم عضوية كاملة فى مجتمعاتهم، وبذلك نظم العلاقة بين الفرد والسلطة وفق إطار من الحقوق والالتزامات.

3- المموليات والواابات: العنصر الثالث من عناصر المو طنة، حيث تقضى المو طنة والقوق التي يحصل عليها الأفراد القيم بمجموعة من المموليات مثل: طاعة القانون، واءع الصرائب، واحترام ققوق الآخرين، والاءاع عر الدولة، وبذهب البعض إلى أن من مموليات المو طنة المشاركة في ككبر من ملاد العلم، فالبعض يفترض التوارا بين الققوق والواابات، ولكس ليس بالضرورة أن تنطبق الممارسة مع المظرية اائماً، وهذه النقطة تعتبر مرئراً أساسياً يبعى أن يعالها مامع تربية المو طة

4- المشاركة في الشؤون المانية: العنصر الرابع للمو طنة، فم مموليات المو طة ووااباتها ضرورة تأااية اور كبير في الشؤون المانية، وهذا ما بشير إلى إعرىق القاماء الذين فرقوا بين الشاا الصالآ والمواطن الصالآ، فالشاص الصالآ يعيش حياته وهو متمسك بالفصيلة والأالاق ولكه لا يشارك في شؤون مامعه أو ياي ااماماً بها، والمواطن الصالآ ليس هو الاءى يعيش بصورة حسة في حياته الخاصة فقط؛ ولكس أيضاً يعهد بالمشاركة في شؤون مامعه، وأماله، وطموحاته، لأن عا المشاركة يفسآ اآال لمن هم لا ياملون تلك القيم البيلة في تيسير الأمور العامة للدولة.

5- تقبل قيم المامع الأساسية: عاصر من عناصر المو طنة يآآلف في فهمه واطيقه من مامع إلى آا وامن دولة إلى آاى. وهو غالباً ما يكون موضوعاً للمناقشة والآال، ويعور الآال فيه إلى آآآلاف وآهات النظر الفردية إلى طبيعة القيم الأساسية للمامع، وآااا هذه القيم غالباً في ضوء الققوق والواابات التي ينص عليها في الوثائق الدستورية، ولكس هذه القيم قا تكون متآذرة تاريخياً في ثقافة المامع التي من ضمنها الاءى يؤمر به أفراد المامع، وللك فالمشكلة ليست في آااا القيم، أو في من له الآق في آاااها، ولكس المشكلة في كيمية ااطيق هذه القيم، هل ااطق من آال الصالآ العام؟ أم من آال مصالح

شخصية؟ هل تطبق من أجل المصلحة الوطنية خاصة دون مراعاة بنية العالم؟ أم تطبق بحيث تراعى فيها المصلحة الوطنية دون الضرر بالمصلحة العامة لسكان الكوكب الأرضي؟

تلك العناصر الخمسة للمواطنة ينبغي أن تكون مطلقاً لمنهج تربية المواطنة، ولكن لا بد في تطبيقها من الابتعاد عن التلقين أو العرض التاريخي، فطور المواطنة هو تطور الإنسان والدولة، وقضية الصراع ما بين الحقوق والواجبات قضية أزلية، ودور العملية التربوية يكمن في إيجاد الرعى بالعلاقة الارتباطية بينهما، ولكن هل ما زال الحديث يدور حول المواطنة المحلّة أم أن حدود المواطنة ومسرحتها العالم أو الكوكب الأرضي؟ بالطبع أن المواطن ليس مواطناً في دولته فقط بحيث يلتزم بالمثل والأخلاق في حدودها وعندما يخرج من تلك الحدود يمكن أن يكون مصدر لانتهاك الأخلاق والإضرار بعيره من المواطنين في الدول الأخرى. إن الوجود الإنساني منذ البدايات قام على فكرة التعاون والاعتماد المتبادل ولذلك نشأت المجتمعات والأسر، والقبائل، والدول، وتطورت العلاقات بين تلك الأشكال من الوجود الإنساني، وظهرت القوانين التي تنظم العلاقات بينها، وفي العصر الحديث أصبحت البشرية كتلة واحدة في مواجهة الصراعات والحلافات المسلحة، وكذلك الأزمات الصحية، والسياسية، والعسكرية، ولذلك ظهرت عصبة الأمم بعد الحرب العالمية الأولى، وهيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية لتعبر عن حقيقة المواطنة العالمية، ولتؤكد على ضرورة احترام كرامة الإنسان أيّاً كان ملده، وعرقه، ولونه، وديانته، ولغته.

ولقد أدرك العالم المعاصر أن المشكلات التي تواجه الكوكب الأرضي هي مشكلات كبرى ومعقدة، وإن تأثيرها ليس محلياً بل عالمياً، وإن الوقوف في مواجهتها يتطلب تعاوناً دولياً، ومن هنا بدأت الدعوات إلى ضرورة توظيف التربية من أجل تنمية الوعي بضرورة تحمل المسؤولية في التصرفات والأفعال التي تؤثر على بقية الأفراد، ولذلك عقدت العديد من المؤتمرات لمواجهة الأخطار المحدقة بالبيئة،

وقضايا السلام، وحقوق الإنسان، والتميز العنصري، وغيرها من الجوانب التي تمس الحياة البشرية والتي يعول على التربية في التقليل من حدتها عند مواطني المستقبل الذين يجب تربيتهم على أن وطهم هو الكوكب الأرضي، وإن تعاونهم في الحفاظ عليه، هو تعاون من أجل ضمان العيش الكريم للإنسان أيًا كان مكان إقامته في ذلك الكوكب.

ثانيًا - المفاهيم المرتبطة بتربية المواطنة:

ترتبط تربية المواطنة كمفهوم بالعديد من المفاهيم التي كثر الحديث عن بعضها الآخر، فتربية المواطنة في مفهومها الشامل تشمل العديد من الجوانب: التاريخية، والجغرافية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، ولذلك فعلاقة تربية المواطنة بمفاهيم تربية السلام، وتعليم حقوق الإنسان، والتربية البيئية، وتربية المستدامة، والتربية الديمقراطية، تقتضي اتوضيح حتى لا يحدث الخلط، ويمكن شرح ذلك كما يلي:

1- التربية الكونية: ظهرت التربية الكونية لتسمية الوعي عند الطلاب معالمة المشاكل التي تواجه الكوكب الأرضي، مثل مشاكل البيئة، والطاقة، والمصادر، والسكان، وتظهر لتربية الكونية تحت عدة مسميات مثل: الدراسات الكونية، ودراسات العالم، ودراسات الصراع، ويرتبط محتوى التربية الكونية بالدراسات الاحمعية التي تهدف إلى تنمية المواطنة.

2 التربية من أجل السلام: ظهر هذا المفهوم بهدف تقليل الحروب والصراعات، ولم يكن المصطلح ليبعد عن الجدل والاختلاف عندما رأت فيه كثير من الدول الصغيرة المستضعمة أنه لا يهدف إلى نشر ثقافة السلام بقدر ما يهدف إلى نشر ثقافة الاستسلام، وتأكد ذلك بالفعل عندما اعتبرت جماعات المقاومة الوطنية بأنها جماعات إرهابية، وأبى أن الفهم لا يجب عسا أن يرفض هذا الشكل من

أشكال التربية؛ لأن السلام مطلب لكل مجتمع يسعى إلى تحقيق الوثم بين
حماة العرقية، واندسية، واللغوية، والاجتماعية، وكذلك بين الإنسان وبيئته
الطبيعية، وتهدف التربية من أجل السلام إلى: تحسين الفهم والاحترام بين
الثقافات المتنوعة، وتحسين العلاقة بين المجموعات العرقية وبين الأمم
مختلفة، وإزالة كافة أشكال التمييز الثقافي والعرقى والعنصرى، وتعلم
القواعد الضرورية لعلاقة المنسجمة والسسمية بين الأمم والس، وتشجيع
الحوار والتعاون، وتشجيع الاحترام الكامل لحقوق الإنسان وحرياته
والأساسية، واحترام الحق فى التطور والتنمية وتشجيعه، واحترام تساوى
الرجال والنساء فى الحقوق والفرص، واحترام حرية أى فرد فى التعبير
والحصول على المعلومات، والتفاوض من أجل حسم الصراعات، والتمسك
بمبادئ: الحرية، والعدالة، والتسامح، والتعاون، والديمقراطية، والتعدد
الثقافى، والحوار والفهم.

إن المهج ينبغي أن يركز على الجوانب الثلاثة التالية من أجل تربية السلام:

(أ) المعرفة حقوق الإنسان، والبيئة، بذا العنف، والعدالة، والحرية، والمشاركة،
ورفاهية الإنسان.

(ب) الاتجاهات: التسامح، واحترام النفس، واحترام البيئة، والوقاية، والإدراك.

(ج) المهارات: القدرة على التفويض، والقدرة على الضغط، وتقسيم المشاعر
الشخصية، وتقييم مشاعر الآخرين، وحل الصراعات، والاستماع والاتصال.

3- التربية من أجل الديمقراطية: إنها التربية التى تقدم إلى الأفراد من أجل تدريس
وتشجيع نمو المعرفة، والمهارات، والفهم الضرورية للعيش فى المجتمع
الديمقراطى، وهو مصطلح يختلف عن مصطلح آخر هو التربية الديمقراطية
والذى يعود إلى النظام التعليمية وطبيعته حيث يعمل المدرسون و لطلاب معاً،

ويتبادلون نفس الاحترام، ويتساوون في الاشتراك في عمليات التدريس والتعلم، وأيضاً يختلف عن مصطلح آخر وهو ديمقراطية التربية ويعنى فتح فرص التعليم لكافة السكان. وتدعم التربية من أجل الديمقراطية تحقيق أهداف تربية المواطنة، وذلك يعود إلى دور هذه التربية إلى تنمية قيم التسامح، والحوار، وتقبل وجهات نظر الآخرين، وطاعة قرارات الأغلبية وغيرها من القيم والمهارات التي لا بد أن يكتسبها المواطن لكي يستطيع التفاعل مع الآخرين في الأسرة، والمدرسة، ومكان العمل، وإلا فإن التفاعلات ستكون مشوبة بكثير من الصراع، والصراع لا يولد مجتمعاً متماسكاً.

4- التربية الخلقية: من المواضيع المهمة في حقوق التربية وعلم النفس، يقصدها تدريس لقيم والاتجاهات في المدرسة، وتلك القيم يمكن أن تكون ديمقراطية، واجتماعية، وخلقية، وفي بعض الحالات دينية، ولقد وضع جان ساجيه أول النظريات في النمو الخلقى، وركز في كتاباته الأولى على الحياة الخلقية للأطفال، ومن وجهة نظره أن الأفراد يكونون معرفتهم عن العالم ويعيدون تكوينها من خلال التفاعلات مع البيئة، ويسو أن الخائب الأخلاقي من تربية المواطنة يكتسب من خلال التفاعلات التي تتم في المدرسة، وغيرها من المؤسسات، والركيز على هذا الجانب يجب أن يأخذ في عين الاعتبار خطورة وجود تناقص بين ما يدرس وبين ما تظهره التفاعلات الواقعية، فالمدرس الذي يدرس طلابه عن تقل آراء الآخرين وأن ذلك من سمات المواطن الصالح، ولكن عندما يعارض الطلاب رأيه يعصب، ويلجأ إلى العقاب أو إلى أى وسائل أخرى، مثل هذا المعلم أضاع المنهج، وأضاع التفاعلات التي تؤكد ما يدرس في ذلك المنهج

5- التربية السياسية: التربية السياسية ما يتم تدريسه وتعلمه عن السياسة في المدرسة، ويفرق بينها وبين مفهوم آخر هو التثنية السياسية التي يرى أنها

عملية تشكيل المعتقدات، والسلوكيات، واتجاهات المدنية من قبل جميع مؤسسات المجتمع. إن التربية السياسية كما يشير التعريف تركز على جانب واحد من جوانب تربية المواطنة وهو الجانب السياسي، حيث يتم مساعدة الطلاب على فهم طبيعة العالم سياسياً، ودور السياسة في إثارة العديد من القضايا، ودورها أيضاً في حل بعض القضايا، والاهتمام بالتربية السياسية يدعم تربية المواطنة من خلال تشئة الطلاب على أهمية المشاركة في اختيار الحكومة، أو البرلمان، ولتلك لتشئة دور في اختيار الأفصل لتيسير أمور الدولة، وفي متابعة عمل تلك الحكومة، أو ذلك المجلس أو البرلمان لمعرفة دوره في مناقشة كثير من قصاصا لمجتمع وإيجاد حلول لها.

6- تربية حقوق الإنسان. يمثل تاريخ الإنسان نضالاً من أجل الكرامة والحقوق، ولقد جاءت الديانات الساوية بالحقوق الرابنة التي تنظم الحياة الإنسانية، ويعتبر ما حادت به هو بديلة الاهتمام بحقوق الإنسان، إن تعليم حقوق الإنسان ليس مجرد تدريس مادة ولكنه فهم للمواضيع والظواهر التي تحيط بنا من خلال لتعلم عن حقوقنا، ويمكن أن تكون حقوق الإنسان مندرجة في تدريس أى مادة وبذلك تصبح تدريجياً جزءاً من مناخ المدرسة والمجتمع. وفي تدريس حقوق الإنسان يتم التركيز على تنمية احترام وتقدير حقوق أى إنسان وتدريس الطلاب عن حقوق المواطن وسلوكه وتنمية المهارات الشخصية والمهارات الاجتماعية لديه.

7 التربية من أجل التنمية المستدامة: يعتبر من المفاهيم كثيرة التردد وفيه يتم ربط التربية بالتنمية أى أن تكون التربية في خدمة التنمية تربي الحيل الجديد على المشاركة في عملية التنمية من خلال ترويده بالمعرفة، والقيم، والاتجاهات، وإشراكه في دراسة كثير من القضايا المؤثرة في التنمية مثل الفقر، والحروب، والصراعات، والمواطنة، ولقد عبرت قمة الأرض التي عقدت في ريودي حايرو في 1992 عن تحدى التنمية الذي يواجهه العالم، وتضمن ذلك التعبير

المطالبة بإيجاد طرق للحياة تقلل من تدمير الأرض، وتقدم جودة للحياة في المستقبل، ويمكن تعريف مفهوم التنمية المستدامة من خلال ثلاث أفكار هي: نفع المجتمع والاقتصاد والبيئة واستقلالها، وحاجات الأجيال الحاضرة والمستقبلية، التطبيقات المحلية والكونية لأساليب الحياة.

ويكمن دور المدرسة في تربية من أجل التنمية المستدامة من خلال إيجاد التزام عدد طلابها بالعرف على العلاقة بين سبعة مفاهيم رئيسة تشكل عمود التربية من أجل التنمية المستدامة وتلك المفاهيم السبعة الأساسية للتربية من أجل التنمية المستدامة هي: 1- التنوع: احترام وتقدير التنوع الإنساني الثقافي، والاحتشاعى والاقتصادى. 2- حاجات أجيال المستقبل وحقوقهم: فهم حاجات الأساسية وحاجات أجيال المستقبل. 3- المواطنة والتظيم. تعرف أهمية تحمل الأفراد لمسؤولياتهم، والعمل على جعل العالم مكاناً أفضل للعيش. 4- التعبير المستمر: فهم قابلية المصادر الطبيعية بنفاد وآثار ذلك على أساليب حياة الناس، واتجارة والصناعة. 5- جودة الحياة تعرف دور لعادلة والمساواة الكونية كعناصر أساسية في التنمية، وأن الحاجات الأساسية يجب أن توفر عالمياً. 6- الاعتماد المتبادل: فهم الارتباط المتبادل بكافة المستويات المحلية والكونية بين الشعوب، والبيئة، والاقتصاد. 7- التردد والحيطه: فهم وجود عدد من المداخل الممكنة للتنمية المستدامة، وإن المواقف تتغير باستمرار، وذلك يظهر الحاجة للمرونة والتعلم مدى الحياة.

8- التربية المرتبطة بالقانون: يقصد بمفهوم التربية المرسطة بالقانون تلك الترسه التى تسعى إلى تربية الطلاب من أجل المواطنة في المجتمع الديمقراطي، وهى تدرس الطلاب، القواعد والقوانين والنظام القانونى. بحيث يشترك الطلاب بفاعلية في التدريس لإعدادهم للمواطنة المسؤولة، وهى أيضاً تدرسهم الحقوق القانونيه، والمسؤوليات، ودور المواطن والتي تتطلب من تطبيق القانون في

- مواقف حياتهم اليومية، ومن خلال هذه التربية ينمو فهم الطلاب للمبادئ والقيم التي بنى عليها النظام القانوني، وتنمو عندهم من خلال هذه التربية المعرفة بالقوانين من حيث عناصرها ووظائفها، وعملياتها، وأدوارها، ومبادئها (الحرية والعدالة والمساواة).
- المعرفة بالحكومة ونظام الحكم وحقوق المواطنة ومسئولياتها في الديمقراطية الدستورية.
- التفكير الناقد ومهارات المشاركة.
- الاتجاهات الإيجابية تجاه : القانون، ونظام العدالة، والمواطنة المسئولة.
- الوفاية من الجنوح.
- الممارسة التطبيقية التي تعبر عن فهم النظام القانوني في مواقف الحياة اليومية ومن فوائد التربية المرتبطة بالقانون ما يلي:
- تحسن مهارات حل المشكلة، والنقد، والتحليل.
- يكون الطلاب مشاركين فاعلين في العملية التربوية.
- تسمى معرفة الطلاب بالقانون، وتجعلهم مواطنين أكثر معرفة.
- تساعد في برهنة الطلاب على الأساليب البناءة في حل الصراع.
- يجعل أعضاء المجتمع المحلي مشاركين فاعلين في المدارس.
- تقضي على الجنوح وسلوك العنف.
- تشجيع التخیل الشخصي عند الطلاب.
- تشجع الطلاب على احترام القوانين، والقواعد.

9- تربية الثقافات المتعددة: كان أول ظهور لمصطلح تربية الثقافات المتعدد في مطلع عقد ستينات القرن العشرين، ومن ذلك الوقت شهد المصطلح مزيداً من المناقشات في النظرية والتطبيق على حد سواء، ونظراً للاختلاف في تعريف

المفهوم، فإننا لا نجد اتفاقاً على تعريف واحد ورغم ذلك احهد البعض في إعطاء المزيد من الإصاح على أن تربية الثقافات المتعددة عبارة عن مدحن تقدمى يهدف إلى إحداث تحولات في ثلاثة محالات: تحولات في النفس، وتحول في المدارس و لتعليم، وتحول في المجتمع.

10 التربية البيئية: طهر هذا المصطلح في الأحدة التربوية في عام 1972م، عندما تزايد الخطر الإنساني على البيئة، وبدأت المؤتمرات التي تحاول الحد من ذلك التأثير، واليوم ظهر مصطلح يدلل على العلاقة بين المواطنة والبيئة وهو مصطلح المواطنة البيئية

التربية البيئية هي التربية التي تهدف إلى إعداد مواطنين ذوي معرفة بالبيئة الطبيعية والمشكلات التي تعاني منها، ويكونون مدركين لكيفية المساعدة في حل هذه المشكلات. ويمتلكون دافعة العمل نحو تطبيق تلك الحلول، وتهدف التربية البيئية إلى:

- تنمية الوعي بالبيئة والتحديات التي تواجهها.
 - معرفة النظام البيئي وقضاياها وفهمها.
 - الاتجاه نحو الاهتمام بالبيئة، والعمل نحو تحسين جودتها.
 - اكتساب مهارات حل المشكلات البيئية.
 - المشاركة والسلوك البيئي الإيجابي.
- وتلك الأهداف تمثل المحررات المطلوبة في المواطن البيئي الذي يحافظ على البيئة كمكان ملائم لحياة الإنسان وغيره من المخلوقات.

ثالثاً - أهداف تربية المواطنة

إن فهم الأبية والعمليات السياسية، والحقوق والتعهدات، والقانون، والعدالة، والديمقراطية لن يكون كافياً يجب أن يعطى المنهج المزيد من خلال تنمية فهم

لنس لقضايا السبسة لرئسة ... ومن خلال نممه الإحسس بالموانة السطة والمعالة، اأاةة لسة فقط لقل المعلومات، بل الأاةة هى إكسب الطلاب كفايات المأارة بفعالة فى القضايا النامة فى هذا الأقل أو ذاك.

وتأألف أهأاف تربفة الموانة من ءولة إلى أخرى بعباً لاأألاف السباق الوطنى، والألمفة الأافافة، والعاءات والأقالب، وهآه الأهأاف مأألف من مرألة تعلفمفة لأأرى، وهكذا ففن الأرفة الابدائفة فى غالبفة الءول أهءف إلى أتمفة الموانفن المسؤولفن وبصفة عامة توزع أهأاف تربفة الموانة إلى ثلاث فئات هى:

• أهأاف أهأم بتمسة المعرفة الساسة عىء الطلاب، من خلال الأعلم عى الديمقراطفة وأقوق الإنسان، والمؤسسات الساسفة والأأناعمة، والأسوع الأافى والأارفى وأقءبره.

• أهأاف أهأم بتمسة القفم والأأأاهات الأى بأأأها الموان لفكون مسؤولاً وصالأاً، وفسم هنا من خلال إكسب أأرام الءات، وأأأرام الأأرفن، والإنصاء، وأل الصراءاء، وأبرها من القفم المأأمفة.

• أهأاف مأعمفة بمهارات المأارة الفعلة عىء الطلاب من خلال إكسابهم مهارات المأارة فى أفة المءرسة والمأأمع، ومن خلال أروفءهم بفرض أطففق المباءف الديمقراطفة.

إن الأرفة المءنفة هى الأرفة الأى أقءم إعاءاً من أأل المأارة فى الأشاط الساسى. وهى أعاء الطلاب لأأففق أربعة أهأاف هى:

- المأارة فى الأشاط مءنى --- أأمة مأأمفة.
- الكفايات للمأارة فى العملفات الساسفة --- مهارات مءنف.
- فهم الأنظام الساسى للأمة --- المعرفة الساسفة.
- أأأرام الأرفاء المءنف، وأأأرام الأأرفن --- الأسامع الساسى

إن دراسة مقررات مع محتوى سياسى تجعل أداء الطلاب أفضل في اختبار التربية المدنية الذى تشرف عليه المدرسة. إن أهمية المعرفة المدنية كأحد الأهداف المحورية لتربية المواطنة، تكمن فى الآتى:

- تدعم القيم الديمقراطية، لأن امتلاك المعرفة يعنى دعم لقيم الديمقراطية الأساسية مثل الحكم الذاتى، التسامح.
- تشجيع المشاركة السياسية، فامتلاك الفرد لمعرفة مدنية أكثر تشجعه على المشاركة فى الشؤون السياسية والمدنية.
- مساعدة المواطنين على فهم اهتماماتهم كأفراد وكأعضاء فى جماعات.
- مساعدة المواطنين على تعلم الكثير عن الشؤون المدنية
- تحسين ثبات وجهات نظر الناس كما يعبرون عنها فى مسوحات الرأى العامة.
- المساعدة فى تغيير رأينا فى بعض لقضايا المدنية.

إن التعلم من أجل المواطنة تعلم يهدف إلى تنمية المعرفة والفهم، والمهارات والكفايات، والقيم والزعادات، والإبداع والمغامرات، ويسو أن هذا النموذج يصيف عصرأ لا يوجد فى بقية النماذج وهو مجال الإبداع والمعامرة، فالمواطن فى عالم اليوم المعقد بحاجة إلى أن يكون مبدعاً ليسهم فى تقدم وطنه، فالمبدعون ثروة بشرية فى عالم اليوم.

إن الانطلاق فى تربية المواطنة ينبغى أن يكون من نتائج البحث التربوى، إن تربية المواطنة التقليدية لم تنجح فى جعل الطلاب يطورون أنفسهم فى الحصول على المعرفة ويكونون مواطنين فاعلين، وكنتيجة لذلك أصبح كثير من الحريجين وغيرهم أميين بالمدى والقيم الأساسية التى بنى عليها مجتمعهم ونظامهم السياسى. إن نصف الشباب يعتقدون للمعرفة، والاتجاهات والمهارات وهو ما يقود المتخصصين إلى الاعتقاد بضرورة وجود نظام ليكون الفرد مواطناً مسئولاً فى انديمقراطية

الدستورية، فمعظم طلاب المدارس والكبر يعتقدون تفاصيل المعرفة والفهم للدستور، والمدنى و لعمليات احكومية، ويتجهون ليكونوا سطحيين بمفاهيم الأفكار الأساسية والجمهوريه مثل: الدستوريه، والجمهوريه، والديمقراطيه، والفيدراليه.

إنه لم يعد الحديث عن تربية المواطنة، أو التربية من أجل المواطنة في الأدبيات التربوية؛ بل تحول الحدث وكثر حول مصطلح التربية الفعالة من أجل المواطنة، وجاء ذلك التحول نتيجة لما سته بعض الدول النشطة بحثياً في هذا المجال مثل الولايات المتحدة، وبريطانيا، وكندا من قصور في تربية المواطنة لدى الطلاب، إن التربية الفعالة للمواطنة تعنى ثلاثة أشياء متربطة، وهى كالآتى

1- تعلم الطلاب منذ لبداية الثقة بالنفس، والسلوك أخلاقياً واجتماعياً داخل الفصل الدراسي وخارجه، ونجاه من يمثلون السلطة، ومن هم خارجهم. وهذا التعلم ينمى في أى مكان، داخل المدرسة، وخارجها، وفي الأماكن التى يلعب فيها الأطفال والطلاب ويعملون، أو يشاركون في مجتمعاتهم المحلية، وقد يرى البعض أن هذا التعليم لا يحتاج إلى أى شىء، والبعض يرى في المرحلة الابتدائية بأنها ما قبل لمواطنة، وما قبل السياسة أى المرحلة التى لا يدرك فيها الطلاب المواطنة ومفاهيمها، ومتطلباتها وكذلك هو وضع السياسة وهذا بالطبع اعتقاد خاطئ وبحاجة إلى تصويب، لأن الطلاب قد بدأوا في مناقشات وتعلم الكثير من حوائب المواطنة مثل: العدالة، والمساواة، والاتجاهات نحو القانون والسلطة، واتخاذ القرار، وكذلك عن البيئة المحلية، والمسئولية الاجتماعية وكل هذه الحوائب يمكن تنميتها لتصبح أساساً للمواطنة في المراحل التعليمية القادمة

2- التعمم عن كيفية أن يصبح الطالب مشتركاً بفاعلية في حياة مجتمعه ومهتماً به، وبم هذا التعمم من خلال الاشتراك الجمعى، ومن خلال الخدمة المجتمعية

ويعلمهم من هذا أن تربية المواطنة لا تحدها أسوار المدرسة، بل إن العمل التطوعي، والاشتراك في جماعات الخدمة المجتمعية يساعد على تنمية الشعور بالمواطنة، ويبعد تربية المواطنة من أنها تركز على السياسة فقط.

3- يتعلم الطلاب كيف يكونون شطين في الحياة العامة من خلال الحصول على المعرفة، والمهارات، والقيم، ويمكن أن يطلق على هذا الاتجاه المعرفة السياسية، وهذه المعرفة عن الحياة العامة تمتد لتشمل كثيراً من القضايا والجوانب مثل المعرفة الواقعية، والإعداد لحل الصراعات في المجتمع، واتخاذ القرار وارتباطه بكثير من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية اليومية، وغيرها من الأمور التي يجب أن يتدرب الطلاب على التعامل معها.

إن التربية للمواطنة تكون فعالة عندما تدمج الطالب في قضايا وطنه وشؤونه، فلا يمكن أن نعتبر التعليم النظري في تربية المواطنة لا يتعدى ما يتعلمه الطالب داخل غرفة الصف شيئاً كافياً يخلق المواطنة لدى الطالب، بل لابد من الاهتمام بربط النظرية بالتطبيق وصولاً إلى تحقيق أهداف تربية المواطنة والتي يأتي في مقدمتها المشاركة المجتمعية والسياسية

رابعاً. أدوار المنهج في تحقيق المواطنة.

من الأسئلة المهمة التي تطرح دائماً عند الحديث عن المواطنة السؤال الذي يتعلق بدور المنهج في تحقيق المواطنة وتنميتها، وهل تنمية المواطنة مسئولية منهج الدراسات الاجتماعية أو التربية الوطنية كما هو شائع؟ أم أن المواطنة كهدف عام للتربية تتحقق من خلال كل المناهج لدراسه؟ وما المحتوى الملائم لتربية المواطنة؟ وكيف يعالج المنهج المختلفة ذلك كل حسب طبيعته؟

1- مداخل تنمية المواطنة فى المنهج المدرسى:

المواطنة لم تعد مسئولية مادة الدراسات الاجتماعية فقط كما كان سائداً، بل هى مسئولية جميع المواد الدراسية وإن اختلفت درجة تحمل تلك المسئولية، فغرس قيم المواطنة لم يعد مسئولية مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية وحدها كما هو سائد لدى البعض، بل هى مسئولية عامة تشترك فيها كل مناهج الدراسة من لغة عربية وتربية دينية وعلوم ورياضيات ولغة إنجليزية، ولذلك فإن موضوع تربية المواطنة كما جاء فى الأدبيات التربوية يتم فى ضوء مداخل متعددة ومتوعة منها:

- (أ) التعلم الاجتماعى ويعنى التعلم فى المجتمع، وعنه ومن أجله،
- (ب) التعلم بالخبرة والتطبيق، ويتم هذا التعلم من خلال العمل، والاكتشاف، والتعاون.
- (ج) تضمين ديمقراطية التعلم: من خلال التركيز على المتعلم، وتقدير موقعه وخبرته، وتعزيز مسئوليته فى عملية التعلم.
- (د) المداخل المتعددة والمرتبطة: ويتم هذا التعلم من خلال تربية المواطنة، وتعليم حقوق الإنسان، والتربية من خلال الثقافات المتعددة، والتربية من أجل السلام، والتربية الكونية، والتربية المعلوماتية.

ويبدو أن المداخل السابقة هى مداخل تدريسية أكثر من كونها مداخل لعرض محتوى تربية المواطنة، فالتركيز على الخبرة، والتعاون، والاجتماعية، والديمقراطية فى الصف الدراسى هى ممارسات تدريسية لتسمية المواطنة، ولذلك فمداحل تربية المواطنة فى المنهج المدرسى هى:

- (أ) مدخل عمر المنهج أو المواد الدراسية: يعرف مفهوم عمر المنهج بأنه "وصع المحتوى التربوى فى ضوء أفكار أساسية تقود انشباط تربوى بحيث لا يتم

التركيز على مادة بعينها" ويؤيد هذا المدخل من يرون أن تربية المواطنة هي مسئولية جميع المواد الدراسية؛ وليس مسئولية مادة دراسة واحدة غلباً مادة الدراسات الاجتماعية أو التربية المدنية، وهذا المدخل يقترب من مدخل آخر هو مدخل تربية المواطنة من خلال المدرسة ككل حيث يطلق هذا المدخل من المنطلق نفسه

إن من مميزات هذا المدخل والتي جعلته متركزاً لتنمية المواطنة في كثير من الأنظمة التعليمية ما يلي:

- يقوم مدخل عبر المنهج على مبدأ ترابط المعرفة؛ فالمعرفة لا يمكن أن تكون متورعة في مجالات معينة محددة، بل هي مرتبطة حيث يعالج مدخل عبر المنهج ضعف المحتوى التربوي في المدخل التقليدي الذي تنوع فيه المعرفة دون ارتباط في مجالات أو مواد دراسية. وبذلك يقدم هذا المدخل فهماً جديداً لمفهوم المنهج المدرسي، حيث يعيد بناء المعرفة في أسلوب مترابط.

- تحاول مواضيع عبر المنهج الاستجابة لقضايا المجتمع واحتياجاته، حيث يعكس مشاكل الإنسان والمجتمع الموجودة في السياق الاجتماعي للمدرسة، ويعبرر وظيفة التنشئة في المدرسة، كما يرتبط المدخل باهتمامات المواطنين اليومية الذين يسهمون في بناء مجتمع أكثر حرية، ويتمتع بالسلام، الكامل، والاحترام الكامل بين الأفراد، وكذلك احترام البيئة الطبيعية.

يتطلب مدخل عبر المنهج الاهتمام بالاستقصاء كأحد الأهداف النهائية للتربية، وذلك من خلال تشكيل الأفراد من خلال تنمية قيمهم، واتجاهاتهم التي تساعد على الحكم لتأقذ على الواقع.

- يتطلب هذا المدخل أن تدمج تربية المواطنة في كل الأنشطة التربوية، وفي المجتمع المدرسي ككل، وخصوصاً المعلم الذي يعتبر المسؤول الرئيس عن عملية إعداد خطط المناهج الدراسية

2 مدخل الدراسات الاجتماعية وتنمية المواطنة:

ترتبط تربية المواطنة بمنهج الدراسات الاجتماعية ارتباطاً كبيراً لدرجة أن الهدف الأول لهذه المادة هو إعداد المواطن الصالح، والدراسات الاجتماعية في طبيعتها تتضمن الأبعاد التاريخية والجغرافية والاقتصادية والثقافية، وهى بذلك تمثل بيئة ملائمة لتكوين شخصية الفرد المنسجمة بقيم المواطنة ومعارفها ومهاراتها، إن الهدف المستمر للدراسات الاجتماعية هو تنمية المواطنين المتأملين، والأكفاء، والمهتمين، ولقد وصفت الدراسات الاجتماعية بأنها موضوع للرأس، واليد، والقلب، وتوضح ذلك كالتالى:

- الدراسات الاجتماعية كموضوع للرأس: إن المواطنين النشطين يفرض أن يمتلكوا جسماً منظماً من المعرفة عن العالم الذى يعيشون فيه، والقدرة على استخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك العالم.
- الدراسات الاجتماعية كموضوع لليد: هى أن المواطنين يحب أن يكتسبوا كثيراً من المهارات المهمة لهم كمواطنين مثل: البحث، والتحليل، والنقد، والمشاركة.
- الدراسات الاجتماعية كموضوع للقلب: املاك المواطنين الوعى بحقوقهم ومسئولياتهم فى الديمقراطية، والإحساس بالوعى الاجتماعى كدليل فى تقرير ما هو صواب وما هو خطأ.
- ويبدو من ذلك أو جوهر الدراسات الاجتماعية هو تربية المواطنة، وذلك يعنى أن الطلاب من خلال هذه المادة يجب أن يفهموا أن:
- المواطن دوره ليس داخل المنزل فقط؛ بل إن له عدة أدوار تمتد بين المنزل والعالم خارجه، وهذه الأدوار تمثل حقيقة المواطن الذى ينتمى إلى عدة جماعات يؤدى فى كل منها دوراً يتماشى مع طبيعتها.
- الحق يتحول إلى مسئولية؛ فالحقوق والواجبات وجهان لعملة واحدة.

- المبادرة لفردية ضرورية للتغيير الفعال.
- المعلومات الوثيقة والتفكير العميق ضروريان لحل المشكلات.
- يجب أن يكون الفرد مستعداً للعمل مع الآخرين ، فذلك يحقق نتائج مهمة.

وإذا كان للدراسات الاجتماعية تلك لعلافة مع تربيته المواطنه فإن واضعي مهاجها ومنفذيها ودارسيها يجب أن يدركوا أن غرض التربية بشكل عام، والدراسات الاجتماعية بشكل خاص أكبر وأكثر تعقيداً من بناء مخزن من المعرفة في عقول الطلاب، ولكن هدف الدراسات الاجتماعية في المجتمع الحديث الديمقراطي هو خلط تلك المعرفة بالمهارات بحيث تستخدم تلك المعرفة لتحسين الحياة، وتحقيق وجود الفرد والآخرين، وبذلك تتيح الدراسات الاجتماعية للأطفال والطلاب فرص التعلم، والتطسق، ومعايشة المددئ الديمقراطية في المجتمع مثل: حكم القانون، حكم الأغلبية، حماية حقوق الأغلبية، الحدود القانونية للحرية، حدود الحكومة، العدالة، الرخاء العام، ومسئوليات المواطنة، وإذا اعتقدنا بأن جوهر الدراسات الاجتماعية هو الكفايات المدنية فإن تنمية المهارات المدنية يتطلب ساعات وأساليب ونواتج من الممارسات، وذلك يتطلب تغييراً في صفوف الدراسات الاجتماعية بحيث تكون مختلفة كثيراً عما كانت عليه في الماضي .

3- مدخل مادة التربية المدنية أو الوطنية:

يرفض أصحاب هذ المدخل المدخلين السابقين ويرون أننا بحاجة إلى مادة خاصة تعرف الطلاب من خلالها مسئولياتهم وواجباتهم كمواطنين، وإننا إذا قمنا ببعثة هذه المعرفة وهذا اهدف في المواد الدراسية المختلفة كما يرى مدحل عبر المنهج، أو قمنا بإدماجها في مقرر الدراسات الاجتماعية كما يرى مدحل الدراسات الاجتماعية فإننا لن نحقق ذلك الهدف، لغيب التركيز الفعلى عليه، كما أن المعلم يدحل طرفاً في رفض هذه المدخل على اعتبار أن موضوعات المواطنة والتربية

المدنية بحاجة إلى معلم متخصص، ولذلك فمعلمو الرياضيات والعلوم وغيرهم لن يسجحوا في نقل تلك المعرفة وتسمية مهارات المواطن إذا ما اعتمدنا على مدخل عبر المنهج.

4- المدخل الشامل لتنمية المواطنة:

نظراً لقصور المداخل السابقة، ولتعقد موضوع المواطنة وصعوبته، ولأن الهدف الأساس للتربية في كثير من الأنظمة التعليمية هو إعداد لمواطن الصالح، ولتحقيق أهداف تربية المواطنة لابد من الانتقال من الاعتماد على مدخل واحد في تنمية المواطنة إلى الاعتماد على عدة مداخل، وهذا ما يمكن أن يسمى بالمدخل الشامل في تنمية المواطنة؛ وبالفعل تعتمد كثير من دول العالم على هذا المدخل، وذلك من خلال:

- الاهتمام بوجود مادة خاصة تعرف بالتربية المدنية.
 - التركيز على بث قيم المواطنة في مختلف المواد الدراسية.
 - الاهتمام بالمنهج غير الرسمي والمنهج الخفي
 - الاهتمام بأنشطة المناهج الإثرائية.
 - الاهتمام بالمشاركة وربط المدرسة بالمجتمع، وربط المواطن بقضايا الحياة اليومية.
- بكل ذلك تستطيع تربية المواطن تحقيق أهدافها، وينجح النظام التربوي في إعداد المواطن المفكر، والمسئول، والمشارك، والمهتم بقضايا مجتمعه، وبقضايا عالمه.
- #### 5- محتوى تربية المواطنة:

إن أي منهج لتربية المواطنة يجب أن يهدف إلى إكساب الطلاب ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة، والمهارات، والقيم والانجاهات، وهذه العناصر هي جوهر تربية المواطنة أو أعمدة المنهج الذي يسعى لتدريس المواطنة، وفيما يلي توضيح لتلك العناصر بشيء من التفصيل:

(أ) المعرفة:

يهدف الجانب المعرفي من تربية المواطنة إلى تزويد المواطنين بالمعرفة المدنية التي تمكنهم من إيجاز مسئوليات المواطنة، وهناك ثلاثة جوانب لتربية المواطنة هي: المعرفة، والمهارات العقلية والمشاركة، والقيم المدنية.

إن المعرفة المدنية التي يجب أن يركز عليها في تربية المواطنة تتمثل في الآتي:

- المفاهيم والمبادئ الديمقراطية المستمرة.
- القضايا الدائمة عن معنى الأفكار الجوهرية واستخدامها
- القضايا المستمرة والقرارات المهمة عن السياسة المدنية والتفسير الدستوري
- الدساتير والمؤسسات في الحكومة الديمقراطية التمثيلية.
- تطبيقات المواطنة الديمقراطية وأدوار المواطنين.
- تاريخ الديمقراطية في دولة محددة وعبر العالم.

(ب) القيم:

تمثل القيم عنصراً مهماً في العملية التعليمية وصعباً في الوقت نفسه، والتحدى الأكبر الذي يواجه نظام التربوي هو كيفية إكساب الطلاب قيم الحياة السليمة الصالحة في نفس الوقت الذي يلاحظ فيه الطلاب انتهاك هذه القيم في المكان الذي يقوم بتدريسها وإكسابها ألا وهو المدرسة. ويغيب عن ذهن الكثيرين أن القيم لا يمكن تقديمها للطلاب كما تقدم لهم المعلومات، فمن اليسير أن أعلم الطلاب كيف تطور تاريخ بلدهم، ولكن من الصعب أن أعلمهم المساواة والعدالة، فهم هنا بحاجة إلى نموذج حتى يجسد لهم الكلام الذي تعلموه عن المساواة والعدالة. إن من أكرم التحديات التي تواجهها تربية المواطنة التحدي الثقافي الذي يؤدي أحياناً للإحابة عليها، فكيف يمكننا كتربيين ومربين أن نفع الطالب بمبدأ المساواة بينما المجتمع ككل يمارس العكس؟ إن ممارسة المدرس والمدير اللذين يطر إليهما

الطلاب نوع من المثالية والافتداء تعكس سلباً أو إيجاباً على قاعات الطلاب فيما يتعلمونه عن تربية المواطنة، إذ لا يمكن لمدرس لا يمارس المساواة بين طلاب الصف أن يقنعهم بالمساواة، ولا يمكن لمدير مدرسة لا يحترم المدرسين أو لأهالي أو الطلاب أن يبشر باحترام الآخرين وآرائهم، لذلك من المهم تقديم تربية المواطنة وذلك حتى يتمكن الطلاب من فهم لواقع، وامتصاص الصدمات، والعمل على التطوير نحو الأفضل

وفي تدريس القيم يجب توعية التلاميذ بالأبعاد الأخلاقية للأشياء، فليس كل القيم متساوية، ولذلك يجب ألا نلقن التلاميذ، ولكن نقوم بتنويرهم، ومن بين هذه القيم الاهتمام بالديمقراطية، ومعرفة حقوق الفرد، والتسامح، وبذلك تصبح المدرسة منطقة محمية في حذمه الديمقراطية، ولكن ما قيم المواطنة التي يفترض أن يكسبها لطلاب؟ قبل أن نجيب عن ذلك السؤال يجب أن نعني أن تلك القيم قد تكون مختلفة بين مجتمع وآخر، وإن اتفقت المجتمعات على بعض القيم كالعدالة والمساواة والرحمة، فإنها قد تختلف في فهمها، وبذلك يجب على كل مجتمع أن يحدد منظومة قيمه حتى يكسبها لطلابه، ويجب أن نركز على عرض كثير من الأمثلة والنماذج من ثقافتنا وتاريخنا حتى ننجح في تعميق تلك القيم في نفوس طلابنا، فعندنا نحدث عن كثير من قيم المواطنة، كالعدالة، والمساواة، وحرية التعبير، والحوار العقلاني، والاحترام، والعمل من أجل خير المجتمع، والرحمة، والمشاركة المجتمعية، والتعاون، فإن تاريخنا الإسلامي والعربي قدم كثيراً من النماذج الرائعة في ذلك، وعند تدريس مناهجنا وفق مدخل عبر المناهج يمكن أن تكون تلك القيم لمحور الذي تهتم به المواد الدراسية المختلفة. إن القيم المدنية التي يجب أن نركز عليها في تربية المواطنة تتمثل في الآتي

- التأكيد على المساواة الإنسانية، وكرامة كل فرد.

- الاحترام لكامل الحقوق التي تقرر تساوي البشر وحمايتهم وتطبيقها.

- المشاركة المستولة في الحياة المدنية والسياسية داخل المجتمع المحلي
- المشاركة في الحكومة الذاتية ودعم الحكومة بواسطة موافقة الحكومة.
- الاهتمام بتقديم أمثله للسمات الأخلاقية للمواطنة الديمقراطية.
- التشجيع على العمل من أجل الخير أو الرخاء للجميع.

(ج) المهارات:

يجب أن ندرك بديه أن أحد عوامل ضعف المخرجات التعليمية يعود إلى تركيز النظام التعليمي على المعرفة فقط في عملية التربية؛ وذلك بالطبع ليس كافياً إذا ما أردنا فرداً فاعلاً في المجتمع متأثراً بما يجري حوله، ومشاركاً في أحداثه ومجريات حياته، ولكن كيف يكون ذلك ونحن نهمّل الجانب المهاري والوجداني في إعداد مواطني المستقبل؟

إن إعداد مواطني المستقبل في المدرسة وخارجها لم يعد كافياً بالتركيز على ترويضهم ببعض المعارف عن تاريخ بلدهم وتطوره، وعن مجتمعاتهم وهويتهم، وعن عالمهم وتربطهم وتصارعه في الوقت نفسه، نحن بحاجة إلى إكساب مواطني المستقبل المهارات التي تمكنهم من العيش في عالم معقد يتطلب مستوى عال من الأداء والمهارة، فهم بحاجة إلى معرفة كيف يعملون وليس ماذا يعملون؟ هم بحاجة إلى تعلم كيفية تفاعلهم أكثر من معرفة سبب تفاعلهم؟ هم بحاجة إلى تعلم مهارات التفكير الناقد، فنحن نريد لهم مواطنين مفكرين نافذين، ولا نريد لهم مواطنين تابعين لا يدركون إلى أين يذهبون!... نريد لهم أن يستخدموا أساليب الاتصال الملائمة في التعامل مع بيئتهم الطبيعية والإنسانية.

ويرى المحتصون في علم لسياسة أن مهارات المدنية هي جزء من منظومة كبيرة تشمل. المعرفة، والدافعة، والاهتمام، والارتباطات مع شبكة الشعب

العاملة، والمصادر (المال، الوقت)، بينا يركز التربويون اهتمامهم على إطار يتضمّن : المعرفة المدنية، المهارات المعرفية، مهارات المشاركة، والمسئولية المدنية . ويعالج علماء النفس مفهوم المهارات المدنية في إطار الأسرة والحياة الاجتماعية للمواطنين الشباب، وعملية تشكيل الهوية، والقيم، والصفات الاجتماعية للآخرين.

لقد تم التركيز على المهارات المدنية في عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين عندما حاول لباحثون في البداية اكتشاف مفهوم مهارة العمل مثل الكتابة لموظفي الحكومة، وفي عقد الثمانينيات ركز الباحثون على مناقشة العلاقة بين نمو مهارة المدنية والمشاركة السياسية، المهارات المدنية تتعلم في البداية في مرحلة المراهقة وتنمو في مرحلة لشباب وحتى يتحقق لنا ذلك لابد من أن نركز في تربية المواطن على إكساب الطلاب المهارات الآتية:

- الاتصال ، وذلك من خلال البحث والنقشة وتبادل معلومات والأفكار حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
- التطبيقات العددية ، وذلك من خلال دراسة الإحصاءات لمعرفة الطرق التي تستخدم بها بطريقة صحيحة وغير صحيحة في سياقات اجتماعية وسياسية متنوعة.
- تقية المعلومات من خلال استخدام تقية المعلومات وتطبيقها لتحليل الموضوعات والأحداث والمشكلات.
- العمل مع الآخرين من خلال تبادل الآراء وصياغة السياسات وتحمل جزء من المسؤوليات في الأنشطة المجتمعية.
- التعلم الذاتي من خلال التفكير في أفكارهم ونجازاتهم وأفكار الآخرين وإجرائهم، ووضع أهداف للإبحارات والتطوير الذاتي ليتم تحقيقها في المستقبل

- حل المشكلاٲ من خلال المشاركة فى التصدى لبعض المشكلاٲ الوطنىة؁ المآتمعىة؁ والساسىة؁ والاآصاوىة .. و اقراآ حلول علمىة للتخلص أو التآفىف من آلآآها.

- مآاراب الفآكر من خلال المشاركة فى القضاىا الاآماعىة اآى آآطلب اسآآاام الاسآلال؁ والاستىعاب والتصرف عىر الاسآقضاء والتقوىم.

القدرآ المالىة من خلال آطوىر فهم الطلاب لطبىعة النقود ودورها فى المآآمع؁ وآطوىر قدرآهم فى اسآآاامها.

- مآارة إنشاء المآروعاٲ والأعمال وذلك من خلال مساعآآهم على فهم أهمىة هآة المآارة فى ازآهار الاآآصاء الوطنى.

- مآارة الآنمىة المسآاامه وذلك بآطوىر مآارآ الطلاب فى المشاركة القاعىة فى الممارساٲ الاءىمقراطىة والممارساٲ الأآرى ذآب العلاآة بالآآا القراراب السى آؤآر فى نوعىة البىآة والمآآمع وصآآآها.

وهناك العاءىد من أسالىب المشاركة فى آآىاة المآنىة؁ مما ىرفع من فىمه المواآر؁ فالواآر الذى ىشارك فىآلف عىر المواآر الذى ىكون سلبىاً؁ ومن المآاآل المآمة الاآىة.

نموآآ لآآمة الآطوعىة: وقآآم آطوىر هآا النموآآ ساء على البىااآ الآى آم الآصول علفها من آلال آراسة المشاركة المآنىة آم آلال مسآ آراء الأفراد؁ وآم آآآب آلاآة عماصر آآطلبها مشاركة الكبار فى الآىاة المآنىة وهى: الاءافعة أو الاآآامآ؁ والارآباآ بالشبكاٲ أو الأفراد النشآىر؁ والمصادر من وآآ ومال والمآاراب المآنىة لاسآآاام المصادر بفاعلىة

إن لمآارآ المآنىة آآآسب من بىآاآ آنظىمىة آآعآة؁ وآساعآ المسآآ والكىسة والمطماٲ عىر السىاسىة فى آنمىة المآارآ المآنىة؁ وىقآم مآاآ الاعمل

العديد من الفرص لتطبيق المهارات المدنية، ولا توجد علاقة نظامية بين دخل الأسرة وتطبيقات المهارات المدنية في الكنيسة.

المهارات المدنية في الأدب التربوي لتربية المواطنه: اهتم الباحثون التربويون بالمهارات المدنية، وناقش هؤلاء الباحثون المهارات المدنية في سياق متطلبات خبرة التربية المواطنة في موقع المدرسة أكثر من الأماكن الأخرى.

ومهم من أعد دليلًا عمليًا للعناصر الأساسية للتربية من أجل المواطنة شتمل على: مهارة معرفة المدنية وتشمل: معرفة معلومات عن الحياة السياسية والمدنية والقدرة على وصفها، وتحليل المعلومات عن الحياة السياسية والمدنية وشرحها، وتركيب المعلومات عن الحياة السياسية والمدنية وشرحها، وتقويم المواقف في لقضايا والأحداث المدنية وبيتها، والدفاع عن ذلك، ومدرسة التفكير الناقد في أوضاع الحياة السياسية والمدنية، واستخدام التفكير البناء في تحسين الحياة المدنية والسياسية.

ثم مهارات المشاركة المدنية وتشمل: التفاعل مع بقية المواطنين لتعزيز الاهتمامات الخاصة والعامة، وإدارة القضايا والأحداث المدنية، واتخاذ القرارات عن قضايا السياسة المدنية وتوصيلها، والتأثير في القرارات السياسية وفي القضايا المدنية، وتطبيق قرارات السياسة في القضايا المدنية، والقيام بعمل لتحسين الحياة المدنية والسياسية.

- الأدب لتجريبى وتضمن المهارات المدنية: ترى بعض الدراسات وجود علاقة بين الرماج أو تصميم الماهج للمطالاب والمشاركة المدنية، وتضمن تلك الماهج: أنشطة لمناهج الإثرائية، والتعلم بالخدمة، والخدمة المجتمعية، وقد اتصح أن هناك علاقة بين المشاركة في المناهج الإثرائية في مرحلة المراهمة وبين الاشغال المدني في مرحلة الكبر. ولاحظ في هاية دراسته أن نمو المهارة المدنية

من الممكن أن يكون تفسيراً معقولاً للعلاقة بين المشاركة في المناهج الإثرائية وبين المشاركة السياسية المتأخرة. كما أنه عندما يمتلك الطلاب مسئوليات حقيقية، وتنحدهم المواضيع، ويساعدون لوضع خطة مشروع، وينخدون قرارات مستمرة في نمو مفهوم خاص عند الطلاب، وكذلك الاشتغال السياسي، وفي الاتجاه نحو المجموعات الخارجية، كما أن التعلم التجريبي يترك أثراً إيجابية عندما يشجع المدرسون الطلاب على اتخاذ القرارات.

- المهارات المدنية وعلم النفس التطوري. درس عدد من العلماء في هذا الحقل المهارات المدنية وكان للنتائج التي توصوا إليها دور في فهم طبيعة المهارات المدنية، والطريقة التي يكسبها الفرد، وفي هذا اتضح أن الصور النمطية سمحت للباحثين بالاهتمام بأشطة الحياة اليومية للمراهقين كأساس لتشكيل القيم المدنية ووجهات النظر السياسية، ولذلك ظهرت الشئبة السياسية والمدنية لترتبط بالجوانب الأخرى لنمو الإنسان مثل تشكيل الهوية، والقيم، والاتجاهات الاجتماعية نحو الآخرين. وهناك من يركز على فكرة الشئبة السياسية والمدنية ويرى أنها من الجوانب المهمة في النمو الإنساني مثلها مثل تشكيل الهوية، والقيم، والعوامل الاجتماعية مع الآخرين أيضاً أن الإدماج الاجتماعي في الأحياء الشابية في الجسم السياسي يقوى النظام ويجذر خبرات المواطنين، وعضويتهم في مؤسسات مجتمعاتهم. وتطبيق الحقوق وإنجاز المسئوليات في هذه المؤسسات.

إن المنهجيات توحيد هوية مدنية من خلال المشاركة في المجموعات المنظمة. وخلال مرحلة المراهقة تتعرف الطلاب المواطنون على الأدوار والعمليات الأساسية التي تعتبر متصلاً مهماً للمشاركة المدنية في عالم الكبار. ومن خلال مراجعته للادب السياسي، والربوى وعلم النفس التطوري في مجال المهارات المدنية تم التوصل إلى

وجود أربع فئات من المهارات المدنية هي: المهارات التنظيمية، ومهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ القرار الجمعي، ومهارات التفكير الناقد.

المواطن يجب أن يكون مشاركاً نشطاً في كل شؤون وطنه: إن الداخلى إلى فصولها الدراسية يلاحظ سيطرة المحاضرة التى نهتم بتلقين المعرفة للطلاب، وفي ظل غياب لتفاعل الصف، والفصل الدراسي دى الأنواع المفتوحة، والمنهج المعاصر فإن نمو مواطن ذى المهارات العالية سيبقى هدفاً لن يستطيع نظام التعليم تحقيقه، وبالتالي سنظل نبحث عن المواطن المشارك ولن نجد غير المواطن العرف

ومن الناحية التى يمكن الاستعانة بها في تنمية مهارات المواطنة التصنيف الذى يقوم على تقسيم المهارات إلى ثلاثة أقسام هي:

(أ) المهارات العقلية

هذه المهارات أساسية من أجل المواطنة الواعية، والنشطة، والمسئولة وهى تقسم إلى مهارات التعرف، والوصف، والتوصيح، والتحليل، والتقييم، واتخاذ مواقف من لقضايا المدنية و لدفاع عنها وفي ما يلى تفصيل لتلك المهارات:

مهارة التعرف والوصف: يقصد بالتعرف إعطاء معنى أو أهمية للأشياء الملموسة مثل مؤسسات الحكومة، وللأشياء غير الملموسة مثل العدالة، ويشمل التعرف أيضاً تمييز مفهوم من مفهوم شبيه، وكذلك تصنيف المفهوم ضمن فئة مع مفاهيم شبيهة، أما الوصف فيقصد به إعطاء وصف شفوئى أو كتابى للشئ تصميم الخصائص والسمات الأساسية ومن المهارات الفرعية:

تعريف المفاهيم الأساسية: الحكومة، الدولة، الحكومة دستورية

- عمل الفروق بين فروع اجراء الحكومة، وأشكال الحكومات، وبين احكومة والمجتمع المدنى، وبين الأنظمة القضاية.

- تعرف الأفراد، والرموز، والمؤسسات، القادة السياسيين والمدنيين المهمين، والأعلام، والاحتفالات الرسمية.
 - تعرف المفاهيم والأفكار، الوطنية، المجتمع المدني، الدستور، حكم الأغلبية.
 - وصف الوظائف والعمليات. المراجعة القضائية، تشكيل السياسة الخارجية.
 - وصف الأصول التدرجية: العطلات الوطنية، ومصادر الديمقراطية، والسلطة السياسية.
 - وصف المميزات والخصائص: خصائص الحكومة، والمجتمع، وأنظمة السلطة.
 - التصنيف حسب الخصائص: الديمقراطية الدستورية، وحقوق الإنسان.
 - وصف الاتجاهات. المشاركة في السياسة والمجتمع المدني، الهجرة، التأثيرات العالمية في المجتمع.
- الشرح والتحليل ويقصد بالشرح التعريف، والوصف، والتصنيف، وتفسير بعض الأشياء، مثل: أسباب الأحداث: أسباب بعض المواقف والأفعال، أما التحليل فيقصد به تفتيت شيء ما أو فكرة عامة إلى أجزاء وفق نظام يسمح بفهم معناها أو أهميتها، مثل نتائج أو عناصر الأفكار، والعمليات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية وفيما يلي المهارات الفرعية:
- شرح كيف تعمل بعض الأشياء: النظام الانتخابي، النظام الفدرالي، السلطة التشريعية
 - تحليل أسباب بعض الأفعال: اهتمامات الناخب.
 - شرح أسباب الأحداث وتأثيراتها: لدستور، عروف المواطنين عن المشاركة في الانتخابات
 - المقارنة: بين الحكومات المطلقة وبنقيدة، الوظائف الشريعية والقضائية، الأنظمة البرلمانية.

- التمييز بين الرأى والحقيقة.
- تصنيف المسؤوليات: بين المسؤوليات الشخصية والعامه.
- تفسير أهمية الأحداث، والأفكار، والظواهرات، وحكم القانون، وأثر الهجرة.
- التقويم والعمل والدفاع عن المواقف: تنمى هذه المهارات عند المواطنين تقييم القضايا في الأجنده العامة، وتساعد في اتخاذ أحكام عن تلك القضايا، ومناقشة ذلك التقييم مع زملاءه، ويقصد بالتقويم استخدام تعبير لاتخاذ أحكام عن جوانب الضعف والقوة من القضايا، أما اتخاذ المواقف فيقصد به استخدام المعايير التي تفود إلى القيام بموقف يدعم من اختيار المواقف، والدفاع عن المواقف والقضايا بتقديم الأدلة والمناقشات حول تلك القضايا ومن المهارات الفرعية:
- تعرف جوانب القوى والضعف. في القواعد والتشريعات.
- تقويم موضوعية لمناقشات، والبيانات، والقياسات: مصدر البيانات، إهمال بعض البيانات.
- وضع الأدلة في دعم المناقشات: ثبات الأدلة، ارتباط الأدلة مع بعضها البعض
- التساؤل بالناتج المحتملة. ثبت لتوقع، درجة الاحتمالية، التشابه مع، لأمثلة المماثلة.
- تقويم الوسائط والنهيات: الوسائط لا توصل إلى النهايات، الوسائط الغير خلقية والنهيات، النتائج التي تتصادم مع هيات مرغوبة.
- تقييم تكلفة البدائل وهوائدها. عدد الناس المتأثرين إيجابياً أو سلبياً، القيمة المجتمعية، الكلفة المادية.
- اختيار موقف من البدائل الموجودة: تحليل المواقف الموجودة، الحكم على الموقف باستخدام المعايير المناسبة.
- القيام بموقف مبتكر: استخلاص أفكار ممتازة من البدائل، تشكيل العناصر بأساليب متفردة.

- الدفاع عن موقف: الثبات على القيم والمبادئ الأساسية.

(ب) المهارات النشائية:

المواطن بحاجة إلى مهارات المشاركة بفاعلية في شؤون مجتمعه. ولذلك فهناك المهارات التفاعلية والتي تكسب المواطن مهارات الاتصال والعمل بتعاون مع الآخرين، وكذلك بحاجة إلى مهارات المراقبة والتي تساعد على مراقبة سير عمل الحكومة وعملها السياسية، وبحاجة إلى مهارات التأثير والتي تمكنه من التأثير في الحكومة وسياساتها وفيما يلي تفصيل تلك المهارات:

- العمل في مجموعات صغيرة البحث عن المعلومات، وتبادل الآراء، وتشكيل خطة العمل

- الاستماع: الحصول على معلومات، والأفكار، والتصورات المختلفة.

- مناقشة الشؤون العامة بإدراك، وبمسئولية، وبأسلوب مدني في مدرسة، ومع احيران، والأصدقاء، وفي المجموعات المجتمعية، والمحافل الشعبية

- المشاركة في الجمعيات التطوعية، تشجيع الأفكار، والسياسات، والاهتمامات.
· بناء تحالف لدعم الأفراد والجماعات ذات الاهتمامات المشتركة لتشجيع السياسات، ولترشحين.

- إدارة الصراع من خلال التفاوض، والحوار، والإقناع.

- استخدام مصادر الوسائط المعلوماتية: الحصول على المعلومات، وتبادل الأفكار.

- تقييم مواقف الآخرين ومنافستهم: التعرف على موضوعيتهم وثبات مواقفهم.

المراقبة: وتشمل المهارة المهارات المرعية التالية:

- الاستماع بإصوات للمواطنين التابعين من خلال تقارير الوسائط لمعلوماتية

- سؤال الموظفين الرسميين والحرء وغيرهم من أهل الحصول على المعلومات، والبرهنة على المسئولية.

- إخضاع الموظفين الرسميين للمحاسبة حول استخدام سلطتهم بشكل يتناسب مع مبادئ الدستور.
- تتبع القضايا العامة في وسائط المعلومات: باستخدام مصادر متنوعة، مثل التليفزيون، والصحف، والمجلات، والدوريات.
- البحث عن القضايا العامة من خلال البحث في الكمبيوتر، والمكتبات، والهاتف، والاتصالات الشخصية، والوسائط المعلوماتية.
- جمع المعلومات وتحليلها. من المكاتب الحكومية، والوكالات، وجماعات الاهتمامات الخاصة، والمنظمات المدنية.
- حضور الاجتماعات العامة، مثل مجلس الطلاب، ومجلس المدينة، واجتماعات المدرسة.
- عمل مقالات مع من على علم بالقضايا المدنية، مثل الموظفين المحليين، والخبراء في الجمعيات العامة والخاصة، وأساتذة الجامعة.
- استخدام المصادر الإلكترونية: للحصول على معلومات وتبادلها، مثل الإنترنت.
- التأثير. من مهارات المواطن الهامة التأثير في شكل الحكومة وسياساتها من خلال ممارسة مهارات التالية.
- التصويت: في الصف، وفي المدرسة، وفي لانتخابات الوطنية، المحلية.
- الترويج بالمعلومات. تقديم البيانات الحقائقية إلى مشرعين وصناعي سياسات.
- الكتابة: رسائل، وتوقيعات تتعلق بشؤون عامة إلى الصحف، ومتخذي السياسات.
- التحدث في مجلس الطلاب، ومجموعة المدرسة، وانكونجرس.
- دعم مترشحين أو مواقف تتعلق بالقضايا المدنية مثل المساهمة بالوقت، أو المال.
- المشاركة في المجموعات السياسية والمدنية في حكومة المدرسة، مجموعات الشباب، وفي المؤسسات السياسية محلياً ووطنياً.

توظيف الوسائط المعلوماتية المحسنة لوجهات النظر المتقدمة في الشؤون العامة المشاركة في المنقشات مفتوحة عبر الإنترنت حول القضايا المدنية، وكتابة مقالات في الصحف والمجلات، والإفصاح عن الرأي في الراديو والتلفزيون.

خامساً - أدوار المعلم في تربية المواطنة:

من أجل تدريس ناصح للمواطنة يجب الاهتمام بالمعلم الذي لا يزال عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، ليس باعتباره حاملاً للمعرفة التي يجب أن يكسبها الطلاب عن وطنهم وقضايا بل لأنه يمثل نموذجاً للمواطن الذي سوف يحذى به الطلاب في طريقهم لكونوا مواطنين صالحين، وقد يعتقد البعض أن إعداد المواطن هو مسؤولية معلمى الدراسات الاجتماعية أو التاريخ أو الجغرافيا، غير أن التربية للمواطنة المسئولة هي جزء من عمل جميع التربويين ممن يؤثرون في طلاب المراحل الابتدائية والثانوية، وليس فقط عمل مدرسى التاريخ، والتربية الوطنية، والحكومة وحتى يؤدى المعلم الدور المنوط به في تحقيق أهداف تربية المواطنة لا بد من الاهتمام بمرحلة عده قبل ممارسة المهنة وكذلك تنمية حركاته بالمناهج والبرمج والأشطة احديدة أثناء ممارسة المهنة.

1- إعداد المعلم قبل الخدمة:

لقد حدد الباحثون الاحتياجات المهنية التي يفترض أن تتضمن في برامج إعداد المعلم، وفيما يلي عرض لذلك.

تتم برامج إعداد المعلم بتقديم مقرر عمل في تربية المواطنة لمعلمى المستقبل خاصة لطلاب المواد المتعدده

- تعد مؤسسات تدريب المعلم طلابها ليعدموا كمنادج للمسئولية الاجتماعية لطلابهم، ولذلك يجب أن يتم اختيار الطلاب الذين يكون لديهم استعداد ليكونوا نموذجاً في الإحساس بالمسئولية الاجتماعية التي تتمنى أن تجسد في أصفال المستقبل.

- يوجد عدد كبير من المداخل التي يمكن أن تستخدم لتدريس المواطنة أكثر من ما يقدم عادة للمعلمين قبل الخدمة، ولذا يجب أن يتم توسيع الإعداد الأكاديمي والمهني إلى أبعد من النموذج المركزي لتربية المواطنة.
- يجب أن تقدم برامج إعداد المعلم وتدريبه خبرات تعلم مصممة لمساعدة المعلمين المتوقعين لتدريس طلابهم محتوى، ومهارات، وقيم المواطنة.
- يجب أن يستقبل معلم المستقبل تدريس يساعدهم على تقديم مقررات القانون المرتبطة بالتربية، أو وحدات في ذلك، وذلك في مقررات مستقلة أو مندمجة في مقررات تربية المواطنة أو الحكومة.
- يجب أن تتاح الفرص لطلاب طرق تدريس الدراسات الاجتماعية مفهيم الدستور الأساسية.
- يجب أن تشجع برامج إعداد المعلم مدرسي علم الاجتماع ليكونوا عنصراً فاعلاً في عملية إعداد المعلم الكلية.
- يجب أن تراعى مؤسسات إعداد معلم كفايات معلمى المستقبل من خلال تدريسهم القضايا الجدلية من خلال تدريس القيم.
- إن برامج إعداد المعلم يجب أن تعد معلم تربية المواطنة إعداداً يجعله نموذجاً لطلابه في تحمل المسؤولية، يمتلك معرفة كافية بمفاهيم الدستور الأساسية، ويكون قادراً على تنمية هذه المهارة عند طلبته وبالذات في القضايا الجدلية، ويبدو أن أبرز تلك التوصيات والتي لا رلنا غير قادرين على توظيفها هي عدم القبول لدراسة في كليات التربية إلا من يتوافر لديه الاستعداد لتحمل تبعات هذه المهنة، ويبدو أن عدم تطبيق هذه التوصية هو أحد الأسباب التي يمكن أن يرجع لها ضعف قيم المواطنة عند الطلاب في مدارسنا، فإذا لم يوجد المعلم كنموذج حلقى، ووجد معلم كنموذج معرفي فماذا نتوقع من تغير في سلوك طلابنا؟

2. إعداد المعلم أثناء الخدمة:

وانطلاقاً من استمرارية عملية تأهيل المعلم في ضوء المستجدات التربوية، وفي ضوء نتائج العمل التربوي، اهتم الباحثون بوصف المعلم أثناء الخدمة وقدموا مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تعزز من كفاءاته المهنية في تدريس المواطنة فيما يلي بعضها:

- يجب أن تصبح حاجات الطلاب التعليمية لها الأولوية التدريسية في جميع المدارس دون النظر إلى مستوى الصف، ولذلك يستطيع المعلم الإسهام في وضع أهداف المواطنة في مجتمعه
- يجب أن منهم أنشطة التدريب أثناء الخدمة بتقديم نائح البحث في التدريس الفعال للمواطنة الشطة والمستولة.
- يحتاج المعلم إلى دعم إداري وإلى وقت إضافي لتدريب أثناء الخدمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة وكذلك لتخطيط مقرراتهم الدراسية، وأيضاً لتطبيق حصائص الصف الدراسي المفتوح من أجل التعلم النشط.
- يجب أن يتقاسم إداريو المدارس بناء السلطة مع مدرسين من خلال إعطائهم استقلالاً ذاتياً في عملهم، وكذلك إشراكهم بشكل كبير في القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة.

ويلاحظ أن اهتمام الباحثين في تدريب المعلمين أثناء الخدمة يتركز بشكل كبير على توفير الوقت للمدرس ليطور من مستواه المهني في توظيف أساليب التدريس الحديثة، والتي تركز على فاعلية الطالب في العملية التعليمية

في النهاية ماد نريد من معلم أن يكون؟ وما الخصائص التي يجب أن يتسم بها؟ هل يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة؟ أم أن تغير الحياة في مختلف مجالاتها أكسبه أدواراً جديدة؟ قبل الإجابة عن تلك الأسئلة وغيرها يجب أن ننطق من

حقيقة لدور المهم للمعلم فى العمىة التعلىمىة بعض النظر عن طبعه ذلك الدور، فالبعض يعتقد أن المعلم مهمش فى الصف التكنولوى وهنك العىة من اوسائط التى أصحت ذات كفاءة أفصل مه، ولكن يغىب عن هؤلاء ضرورة وجود القائد والمخطط لاستخدام تلك لوسائط وهو المعلم.

3- الأعمدة السبعة للصف الحكىم:

إن الأعمدة السبعة للصف الحكىم تساعد أولىاء الأمور الةى سألون: 'هل طفلى ىملث قدرات جةة ؟'، وكذلك المعلمىن الةى سألون أنفسم "هل أنا معلم جةة". وتلك الأعمدة هى:

(أ) تسوىق المادة الةراسىة:

إن المعلم الةىء بائع جةء، إن رسالة المنزل الوم قد لا تعزز المدرسة، فالرسالة الةاءمة من الوسائط المعنوماتىة عالباً ضد المدرسة، فالرسالتان تعولان للصف:

- افعل الآن - املكه الآن - لا تنتظر - بسرعة - لا تؤحل سرورك.

لقد كان ىنظر للمدرسة فى السنوات الماضىة كىء معىق فى الاقتصاء الةقىق للعبة، لذلك لا ىستطع المعلمون الوم أن ىخروا طلابهم بأهمىة المدرسة فقط، بل ىجب أن ىذهبوا إلى أبعد من ذلك بةىث ىقنعوهم بأهمىتها، المعلمون ىبعون بةماس وىجمعون مءمهم مرتطة بوصوح بةىاة الطلاب إن لم ىكس الآن ففى المستقل القرب، وهذه انعطائتطلب عمل الكثر.

(ب) المعرفة بالمادة الةراسىة:

لىس كافياً من المعلم أن ىعرف لمادة التى ىقوم بتدرىسها بل ىجب أن ىكون قادراً على أن ىضعها فى الةابب الآخر، ما تعمناه فى السنوات الةالىة أن التشعىع ىجب أن ىكون لوقت طویل، ولكى ىحقق معابىر عالىة، ىحتاج الأطفال لمستوى عال

من التشجيع والمساعدة. إن تعزيز التقدير الذاتي عند الطلاب ليس كافياً بدون محتوى متين، مثله مثل المنزل مع أساس هش، المحتوى المتين مع التشجيع والمساعدة يعزز التعلم الحقيقي.

(ج) استخدام أساليب تدريس متنوعة:

إن الطلاب يتعلمون بأساليب متنوعة، وهذا يعود إلى الفروق الفردية التي توجد بينهم، واليوم نعلم الكثير عن أساليب العصف الذهني للوصول إلى الطلاب المختلفين

(د) بناء أسرة داخل المدرسة وخارجها:

يجب أن يعي المعلم الخبرات التي يحضرها الطلاب معهم إلى المدرسة ويبني عليها التعلم، وكذلك يكون على دراسة بحياة الطلاب خارج المدرسة، والمعلم الحيد اليوم هو الذي يقوم ببناء جسر بين المدرسة والمنزل وهذا ما يجعل المعلومات، والأفكار، والناس يتقلون بحرية من مكان لآخر

(هـ) إشراك الطلاب في عملية التعلم:

لمعلم اجيد اليوم هو الذي يعمل الكثير للطلاب ليس كواحيات منزلية بل يشركهم في عملية تعلمهم، ولذلك فالمعلم يبدأ بعرض الخطوط لعريضة للمادة التي سيقوم بتدريسها، والخطبة التي ستتبع في تنفيذها، والأشياء المتوقعة من الطالب ليقوم بها

(و) التعاون مع الآخرين من الكبار:

لا ينجح العمل لتربوي بدون تكاتف الجميع ودعمهم لجهود بعضهم البعض، فالعلمون بحاجة إلى دعم، والآباء، والمجتمع المحلي بحاجة إلى دعم، والمدرسون بحاجة إلى الحديث لمقابلة المدرسين بل لمقابلة بعضهم البعض.

(ز) جعل الطلاب يعترفون بالاهتمام بهم:

إن السبب الذي يجعل الطلاب اليوم يحبون المدرسة، ويحلسون بها، ويدرسون سجد ليس المنهج إنما الرعاية وعندما يسأل الأباء اليوم: " هل طفلي يمتلك معلماً جيداً؟ " عرفهم بأهمية المنزل اليوم في تحصيل الطالب وأسألهم هل طفلك يمتلك والدين جيدين؟ لا يمتلك لكون أفضل بل نستطيع أن نكون فريقاً ونحتاج لاستثمار الوقت الذي يؤدي فيه عملنا معاً.

3- المعلم وكفايات المواطنة العالمية.

في ظل التركيز على العدد الحالي من المواطنة وظهور ما يعرف في الأدبيات التربوية بالتربية للمواطنة العالمية أصبح المعلم بحاجة إلى كفايات تجعله قادراً على المساهمة في إعداد المواطن الصالح ليس محلياً بل عالمياً، وفيما يلي قائمة بتلك الكفايات.

1- تشجيع العمليات الديمقراطية

(أ) الكفايات المرتبطة بالمعلم:

- هل تنصت لطلابك في الصف بفاعلية ؟
- هل تقبل وجهات نظر الطلاب ودمجها في خبراتك ؟
- هل تقبل الاشتراك في المناقشة ؟
- هل تدرك قضايا الجنس (Gender) والتحديات التي تواجه الطلاب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ؟
- هل تقوم بعمل إيجابي في تأكيد تساوي فرص التعلم لجميع الطلاب ؟
- هل تستحيب للملاحظات السابقة من خلال التخطيط التالي ؟
- هل تدرك الأفكار الثقافية الشائعة والتحديات التي تواجه الطلاب من ذوي الخلفيات العرقية والأقلية ؟

(ب) الكفايات التي ترتبط بالمنهج:

- هل تشجع الطلاب على استماع بعضهم بعضاً، وعلى تحمل المسؤولية؟
- هل تسهل عمل المجموعات التعاونية، واتخاذ القرار الديمقراطي؟
- هل تستخدم أشكالاً جديدة التي يقترحها الطلاب في اتخاذ القرارات؟
- هل تساعد الطلاب على فهم حقوقهم ومسئولياتهم؟
- هل تشجع الطلاب على المشاركة بديمقراطية في مجتمعهم المحلي وفي العالم الخارجي؟
- هل تشجع الطلاب على التفكير في حقوقهم ومسئولياتهم في المستقبل؟
- هل تشجع الطلاب على جعل العدالة والمساواة نقطة الانطلاق في اتخاذ القرارات؟
- هل تشجع التعلم المستقل؟

2 إدارة القضايا الجدلية:

(أ) الكفايات المرتبطة بالمعلم:

- هل تمتلك وجهات نظر خاصة؟
- هل أنت حساس من وجهات نظر الطلاب في الغرفة الصفية؟
- هل أنت حساس من خبرات الطلاب (الاجتماعية والثقافية) المختلفة؟
- هل تستخدم الكتاب المدرسي وغيره من الوسائل والمواد التعليمية بشكل ناقد؟
- هل أنت مدرك لحقوق الآخرين والحاجة لتشجيع احترام هذه الحقوق؟

(ب) الكفايات المرتبطة بالمنهج:

- هل تقدم للطلاب الفرص التي تساعد على ملاحظة التحيز ووجهة النظر من خلال اختيار المصادر المختلفة، ولعب الدور، وألعاب المحاكاة؟

- هل تشجع الطلاب على الاعتراف بوجهات نظر الآخرين وللدفاع عنها أو تعديلها في ضوء الأدلة الجديدة ؟
- هل تنمي الوعي عند الطلاب بأد كثير من المجالات يمكن فيها الجدل، وأنه توجد العديد من التصورات في أى قضية ؟
- هل تشجع على فهم العدالة والمساواة وحقوق الإنسان بأنها الأعمدة الرئيسة للمجتمع الديمقراطي وهى مركز لكثير من اجدييات ؟

3- تطبيق المعرفة بالمادة التخصصية:

(أ) الكفايات المرتبطة بالمعلم :

- هل تمتلك معرفة جيدة بياة تخصصك ؟
- هل تطبق المعرفة بالمادة في موضوعات المواطنة والحكومة ؟
- هل أنت حساس تجاه احاجة لتنمية وعيك بالقضايا الكونية في جميع المواد ؟
- هل تفهم أن إمكانيات إدماج البعد الكوسى يمكن أن توحد في جميع المواد ؟
- هل تقدم شبكة واسعة من المواد التدريسية والتعليمية التى تعكس ذلك ؟
- هل تصمم وسائلك ومرادك التعليمية التى تنمى المعرفة بالمادة وفهم المواطنة الكونية ؟

(ب) الكفايات المرتبطة بالمتنح :

- هل تدرى استفسارات لطلاب في مواضيع المواطنة باستخدام مداخل من مجالات المادة المختلفة ؟
- هل تأخذ استجابات شخصية من الطلاب ترتبط بالاستفسارات السابقة ؟

إن معلم تربية مواطنة يجب أن يمتلك فهماً تاريخياً، وسياسياً، واجتماعياً عميقاً لمواضيع التى يقوم بتدريسها، ومن الأمثلة الجيدة لذلك الإعداد نشاط النمو المهنى الذى ينغذ ضمن برنامج اكتشاف اديمقراطية. ولقد استعان البرنامج بأساتذة من قسم عدم السياسة لتنفيذ مقرر تدور محاوره حول:

- ماذا الموضوعات السياسية (كيف تؤثر القرارات السياسية فى الشعب)؟
نظريات المواطنة.

الحكومة والديمقراطية فى التاريخ.

- كيف تغير العالم، أساليب المشاركة والعاعلية لسياسية؟
- المناقشة: المحادلات الحالية فى المواطنة والسياسة.

لا شك أن مثل هذه المقررات يفترض أن تكون إجبارية فى برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية على اعتبار أن الدراسات الاحتمعية معنية أكثر من غيرها من مواد المدرسة بتربية المواطنة، وأن تكون متطلباً عاماً للمعلم بقية التخصصات على اعتبار أن كل المواد الدراسية لها دور كبير فى تنمية المواطنة، وبكس أين مثل هذه المقررات فى برنامج إعداد معلميا ؟



البُصَيَّةُ السَّادِسَةُ

المناهج ومجتمع المعرفة والتكنولوجيا وسوق العمل

1. المناهج ومجتمع المعرفة
2. المناهج ومتطلبات التقدم التكنولوجي.
3. المناهج واحتياجات سوق العمل.

المناهج ومجتمع المعرفة والتكنولوجيا وسوق العمل

أولاً. المناهج ومجتمع المعرفة:

مجتمع التعلم يهض على فكرة عادة النظر في مفهوم التعليم المدرسى، بما يساعد على أن تتخطى عمبيات التعليم والتعلم أسوار المدرسة، بدلاً من أن تظل مقصورة على ما يدور داخلها فقط، وبحيث يصبح المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات للتعلم، كما أن هذا المجتمع يستوجب العمل على تحرير المتعلم من كافة قيود الرمان والمكان والموضوع، التى يمكن أن تحول بينه وبين جعل الحياة بكافة مجالاتها وإمداداتها الزمنية كتاباً مفتوحاً، ومواقف ثرية للتعليم والتعلم. إن الوصول إلى مجتمع التعلم رهن بتوافر نوعية تربوية جديدة يستوجبها مجتمع المعرفة، وتمليها ضرورات اقتصاد المعلومات، إنه لابد من إرساء حملة من التحولات التعليمية التى تستهدف توفير هذه النوعية التربوية المطلوبة للمستقبل يسئلزم مواصلة الجهد فى هذا الاتجاه. حيث تتمثل أبرز التحولات التعليمية، دخولاً إلى المستقبل وهى:

- التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإنقان والجودة.
- التحول من ثقافة الاجترار والتكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار.
- التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم.
- التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة.
- التحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج.
- التحول من أسلوب الفقر إلى النواتج إلى أسلوب معابة العمليات.
- التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.

- التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

ولتحقيق هذا المجتمع، يمكن الاستفادة من معطيات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة، في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعلم، بما يؤدي إلى الانتقال لنمط جديد من التعليم، يسمح بعدد أساليب التعليم والتعلم نعدده، بما نفصلي إلى إثراء هذه البيئة، وإلى اتساع مفهوم التعلم في المساحة الزمنية والمكانية وفي المدار الموضوعي، مما يمكن معه تحقيق هذا المجتمع المعلم المتعلم، والذي يتسم بريادة قابلة أفراده ودافعتهم للتعلم وللمزيد منه، كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم والتعلم، من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم المتعددة، والمشاركة الإيجابية بيه وبين الوسيلة والطريقة في عملية التعلم.

وفي علم المناهج أصبح من أبرز خصائص التطور المعرفي الرهن والمستقبل التكامل المعرفي، ذلك التكامل الذي يحدث بين حقول المعرفة المختلفة، مما يعني أن التعامل مع أية مشكلة يستدعي معرفة متصلة من حقول زالت من داخلها الحواجر الاصطناعية بين فروعها. وهذا ما يؤثر بدوره على شكل ومضمون العملية التعليمية التي تواكب نمط هذا التفكير العلمي المتكامل .

إن رؤيتنا مناهج المستقبل تنهض على أساس النظر إليها باعتبارها مدخلات، وأن تنمية عمليات التفكير والقدرة على الإتجاه المعرفي ينبغي أن تكون هي المخرجات ولا بد من تجاوز نمط التفكير والتعليم القديم لقائم على لتجربة والتفسيرات المصطنعة، والاتجاه إلى المناهج المتكاملة بشكل حدرى، والتي تعين المعلم على إدراك الداخل والاندماج بين الحقول المعرفية، وتساعد على إدراك تكامل المعرفة وتكوين نظرة شاملة لطوهر المحتلفة. وتزود المتعلم بالقدرة على التعلم الذاتي ولعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة وحسب نصل أولاً إلى

ستراتيجيات جديدة في بناء مناهج تمكّنتنا من انتزاع العادل للمعرفة عن كل أبناء الأمة من جميع الشرائح ولفئات الاجتماعية، ولصل بالجميع إلى التعليم والتعلم بالإتقان وفقاً لمعايير الجودة العالمية. وحتى نصل ثانياً - وفي عمليات مستمرة ومتواصلة - إلى مناهج دراسية متكاملة مسقة، تعكس المفاهيم والمبادئ التي يسير عليها دون تكرار أو حشو، ومسايرة كل جديد. وحتى نصل ثالثاً إلى تقديم الكتاب المدرسي الذي يساعد المتعلم على إطلاق قواه الإبداعية الخلاقة في التعامل مع الحياة والبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة.

إن بناء الشخصية المنتجة يمثل هدفاً أساسياً سعى إلى تحقيقه. وتشير الدلائل التي أفرزتها خبرة المجتمعات المتقدمة إلى أن المستقبل سوف يشهد ارتباطاً متزايداً بين التعليم والعمل الإنتاجي، وإلى تسي سادج وصيغ جديدة لمؤسسات تعليمية يتم بموجبها تحويل حياة الإنسان المستقبلي إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة والعمل، مما يعنى أن المدرسة الفعالة في المستقبل هي التي ستكون أشد ارتباطاً وتفاعلاً، بل واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل ديناميته وتحدياته المتجددة، والتي سينتهى فيها التميز التقليدي بين العمل العقلي، والعمل البدوي، والعمل الإداري.

ومن هنا يتوجب تحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية مدرة للدخل، فالمدرسة تضم مجموعة من البشر (طلاباً ومعلمين وإداريين وعاملين) تمثل قوة عمل - كما أن بها من الإمكانيات المادية والتجهيزات العلمية والمعملية والتكنولوجية، التي إذا ما أحسن التخطيط لاستثمارها، تصبح هذه المدرسة وحدة إنتاجية قادرة على تقديم خدمات مختلفة للبيئة المحلية المحيطة بها. فمن ممكن أن يكون لها متجر صغير، أو مقهى للإنترنت، أو مركز لتدريب على الكمبيوتر، كما تستطيع التعاقد مع أحد المصانع لتزويده بحاجاته من الدوائر الكهربائية البسيطة، أو تنتج له بعض الأدوات

التي تحتاج إلى ابتكار، ولكن لا تحتاج إلى تكنولوجيا عالية، وترتبط بحاجه البيئة. وسيطلب من كل مدرسة - في إطار هذه الخطة - عمل دراسة جدوى للمشروع الذي تريد تنفيذه، على أن يشارك الطلاب في إعداد هذه الدراسة، بحيث تتضمن:

- الأهداف التربوية للمشروع.
 - الفوائد التي يمكن أن يحققها للمدرسة والبيئة.
 - مدى مناسبه للمستوى العمري والتعليمي لطلاب المدرسة، ومعامل الأمان فيه.
 - خطة العمل في المشروع، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وأسلوب المتابعة والتقييم.
 - الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لإنجازه، وحصر المتوافر منها، وتحديد مصادر الحصول على التمويل اللازم.
 - أسلوب تسويق منتجات المشروع وكيفية توزيع عوائده.
 - ويتم تكليف مجموعة من الخبراء لاقتراح (20 30) مشروعاً نموذجياً تطرح في كتاب يوزع على المدارس لاختيار المشروع المناسب لبيئة المدرسة، أو الاقتداء بهذه المشروعات في اقتراح مشروعات مناظرة أكثر مناسبة للبيئة المحلية.
- وهنا تجدر الإشارة إلى أن يأخذ بمفهوم المدرسة المنتجة ولا بد من تقديم قروض للمدارس لتنفيذ هذه المشروعات، بحيث تتناسب قيمة القرض وجودة المشروع، ومعامل الأمان فيه، وبحيث يتم تسديد هذا القرض من حصيلة ما سوف يحققه من فوائد مادية. ولابد من اتفاق بين وزارة التربية والتعليم وكل من وزارة الزراعة والتجارة والصناعة، لدعم هذه المشروعات.

إن نظام التعليم الفاعل في المستقبل، هو الذي يصبح لديه القدره على تطوير الذات العارفة ودفعها نحو البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتعددة للمعرفة، من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات

ومبتكرات وأدوات التعليم الإلكتروني. إن الخطة المستقبلية تتمثل في تعرف مصادر المعرفة في إثراء وتفعيل عمليات التعليم والتعلم، وذلك من خلال:

- عدم الاقتصار على الكتب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة، بل يتم التوجه بشكل متزايد نحو تزويد المدارس بالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط.

- الاستمرار في تزويد المدارس بأعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر، وبالقدر الذي يصبح معه استخدام هذه الأجهزة جزءاً لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم.

- عقد اتفاق مع وزارة الاتصالات والمعلومات، يتيح بموجبه مدّ خدمة الإنترنت إلى المدارس وإلى منازل الطلاب، دون مقابل مادي يمكن أن تتحمله الأسرة.

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والحدّ من الفروق التي يمكن أن تنشأ بين من يملكون القدرة على اقتناء أدوات التعليم الإلكتروني ومن لا يملكونها. وتوفير أدوات تعليمية إلكترونية رخيصة الكلفة، عالية الفعالية، يفيد منها محدود الدخل وغير القادرين في إثراء تعلمهم، أسوة بالقادرين من أساء المجتمع.

- الاستمرار في تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة، التي يحرصها الاستخدام الكثيف للمصادر المتنوعة للمعرفة في عمليات التعليم والتعلم.

إن تطوير الممارسات التقييمية، يعتبر شرطاً ضرورياً لنجاح التطوير الشامل المسود للنظام التعليمي، فذلك يمثل أحد أهم المداخل للانطلاق بالممارسات التعليمية نحو ترسيخ ثقافة الإتقان والحوودة. إن هناك ركائز أساسية تشكل رؤية متكاملة في تطوير التقييم:

1- عملية التقييم جزء من منظومة كاملة:

• يجب عدم النظر في عملية التقييم بمعزل عن المنظومة الشاملة للعملية التعليمية كلها.

الدولى محمولاً للوصول إلى التكنولوجيا المتقدمة، والتي من المتوقع أن تكون المعيار الأساسى للقوة فى نظام عالمى يتشكل فى سرعة.

إن التحدى الحقيقى الذى يواجه التعليم الآن هو ذلك التطور التكنولوجى الهائل، وثورة المعلومات، التى غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه، تطلعاً نحو الانتقال من المجتمع الصناعى إلى مجتمع الإنتاج الكثيف للمعرفة، ولذلك فلا بد من دمج التكنولوجيا فى النظام التعليمى، لتوفير بيئة تعليمية متطورة غير تقليدية، تستخدم فيها البنية الأساسية لهذه التكنولوجيا المتقدمة الاستخدام الأمثل، حيث يبنى الطالب من خلالها خبراته التعليمية، عن طريق تعلمه كيفية استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة للمعرفة، ومعرفة جميع وسائل التكنولوجيا المساعدة؛ لى يصل إلى المعلومة بنفسه، وبهذا تعمل التكنولوجيا على تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليتها؛ كما تقدم حلولاً فى مجالات:

- حل مشكلات اردحام الفصول وقاعات المحاضرات.
- مواجهة النقص فى أعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- مكافحة الأمية التى تقف عائقاً فى سبيل التنمية، فى مختلف مجالاتها.
- تدريب المعلمين فى مجالات إعداد المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة.
- التعليم والتدريب عن بعد.
- التحول من بيئات تعليمية تقليدية إلى بيئات تعليمية غير تقليدية.

وفى إطار المحاولات المستمرة لتدعيم السنة الأساسية لتكنولوجيا التعليم يتم توفير فرص الانفتاح العالمى للتعليم عن مصادر المعرفة بزيادة حجم وسعة وتأمين شبكات (الإنترنت - الإنترنت) لسنوع مشروعات التعليم للمدارس، بإنشاء سبة للاتصال شبكة الإنترنت العالمية وشبكة إنترنت التعليم؛ لتلبي مطالب لمدارس مستخدمة التسهيلات الفنية المتاحة فى شبكة الاتصالات

- إنشاء الصفحات الإلكترونية الرئيسة للوزارة والمديرىات التعليمية، وعدد من الصفحات الفرعية، التى تشتمل على مواقع للتعليم، مثل:
 - رياض الأطفال.
 - التربية الخاصة
 - رعاية الموهوبين.
 - البريد الإلكتروني بين المدارس.
 - سياسات وخطط الوزارة.

- ربط الصفحات الإلكترونية بمجموعة من الصفحات الإلكترونية، الفرعية ذات العلاقة لتيسر للمعلمين إنشاء أندية المعلومات التخصصية.
- إنشاء البنية الأساسية لمشروع الحكومة الإلكترونية لتتعلّم المصرى.

استراتيجيات خطة تدعيم البنية الأساسية لتكنولوجيا التعليم

- استكمال بشر لأجهزة والمستحدثات التكنولوجية فى المدارس.
- تجهيز وتشغيل القوافل التكنولوجية
- زيادة فعالية مركز التطوير التكنولوجى.
- التوسع فى إنتاج برمجيات التعليم المتطورة.
- التوظيف الفعال للكمبيوتر التعليمى.
- إنشاء مركز صيانة الكمبيوتر التعليمى والآلات الدقيقة.
- تحديث مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
- بناء قاعدة المعلومات والخريطة المدرسية.

إنه يتزايد تداخل العم والتكنولوجيا فى حياة الأفراد، والمجتمعات فى الدول فى تلك الدول متقدمة والنامية، كما يتزايد على الفرد مسئوليات فى مواجهة التطورات العلمية والتقنية بما يتطلب إعدادة إعداداً من نوع خاص ليواكب هذه التطورات،

ويستفيد منها في حياته الشخصية و حياة المجتمع والأمة. ولعل إعداد مثل هذا الإنسان أصبح ضرورة ملحة تسعى إليها كل المجتمعات، بل وتعمل جاهدة على بناء عقول أبنائها وتدريبها على التفكير الابتكاري والعد عن لآلة و لتقليد.

واسعجابه لذلك تم السعى نحو التعليم بمساعدة الكمبيوتر كوسيلة تعليمية حيث الدور الماعل والمؤثر في استخدام الكمبيوتر كوسيلة مساعدة في التعلم من حيث قدرة الكمبيوتر على التفاعل مع كل من الطالب والمعلم وزيادة دافعية التعلم لإمكاناته المتنوعة التي يقدمها الكمبيوتر من رسوم متحركة، خلفيات صوتية، موسيقى وعروض مرئية فكل هذه الإمكانيات المتوافرة في استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية تساعد التلاميذ على سرعة التعلم، فقد تم معرفة الكمبيوتر من خلال الألعاب الإلكترونية فهم يتوقعون دائماً أن استخدام الكمبيوتر سيكون ممتعاً ومثيراً، ومن هنا جاءت فكرة تقديم الكمبيوتر للأطفال للتعلم من خلال برامج قائم على الترفيه.

حيث أطلق عليه ماكينزي أيضاً مصطلح "Technoamnt" وعرفه على أنه استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر ممزوجة بمتعة وتشويق لخلق بيئة تعليمية تفاعلية وجذابة ولشد انتباه الأطفال وتعمل على زيادة دافعيتهم تجاه التعلم أكثر من الطرق التقليدية في التدريس المستخدمة داخل الفصول في المرحلة الابتدائية ومثل هذا البرنامج يتطلب من المعلم أن يركز اهتمامه على المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية في جو من النشاط والحيوية، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك من خلال استخدام أنشطة ترفيهية باستخدام الكمبيوتر تجعل من الدروس دروساً جذابة وجوية تساعد الطلاب على العمل والنشاط والتفاعل مع الدروس، مما يؤدي إلى تعلم أفضل وكسر حاحز الملل لدى الطلاب، ويساعد على التحرر من التقليدية التي يتمسك بها الكثير من المعلمين، والتي تجعلهم صوراً مكررة غير متجددة وغير مقبولة.

لذا فإنه يجب على المعلم الحرص على التجديد في تدريسه، والبعد عن التكرار الذي يؤثر في فاعلية عملية التعلم، ويقلل من دافعية المتعلمين نحوها؛ فمن خلال برنامج إلكتروني قائم على الترفيه ويحقق مدخل التواصل وإعادة تصميم المحتوى من خلاله وجعله مرتبطاً بحياتهم وحاجاتهم اليومية حتى يمكن خلق جو تعليمي يتفاعل فيه التلاميذ ويتحقق فيه نتائج عملية التعلم.

وأدرك التربويون أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى أشياء مرئية ومواقف ومناسبات حقيقية للتعلم التي تجعلهم يستخدمون حواسهم جميعاً في التعلم أكثر من احتياجاتهم طريقة تعلم رسمية وتقليدية، وأشاروا أيضاً إلى ضرورة تكامل المهارات.

لذلك فإن استخدام برنامج إلكتروني قائم على الترفيه يستطيع أن يحقق تكامل المهارات المتنوعة وأنصاً زيادة دافعية الأطفال لدى التعلم من خلال الإمكانيات التي يوفرها من رسوم متحركة وملونة وموسيقى، وهذه الإمكانيات التي يوفرها البرنامج الإلكتروني عندما يتعرض الأطفال لهذه العروض المرئية من خلال البرنامج يؤدي ذلك إلى تحمية المهارات ولقدرات والمعلومات، حيث يقوم الأطفال بنكويين صور ذهنية لكل ما يرون ويسمعون مما يؤدي إلى الفهم وخلق بيئة تعليمية غير تقليدية حيث تتلاءم مع سمات وطبيعة الأطفال في المرحلة الابتدائية.

إن هناك أسباباً لعدم الحصول على نتائج مرضية لسياسة دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل اجماعي تتلخص هذه الأسباب في التركيز النسبي على الأجهزة والمعدات مقارنة بالتدريب. كما أن أسلوب تطوير المناهج لتوافق مع استخدام التكنولوجيا ما زال يعتمد بشكل كبير على نقل المسجع التعليمي على أقراص مدججة وليس على تعديل تكوينه ليتناسب مع هذه التكنولوجيا، وتدريب وتأهيل مدرسي الرياضات واللغات والعلوم على استخدامها. كذلك فإن نشر

وتوزيع أجهزة الكمبيوتر على نطاق واسع أدى إلى قلة عدد الأجهزة في كل موقع. مما تسبب في عدم استعادة الجميع بالقدر الكافي. وقد يكون تغيير التخطيط ليسمح بتركيز أجهزة الكمبيوتر في مناطق بعينها أو مجموعات مدارس محدده (المدارس التجريبية. القومية والتعاونية) أو مرحلة تعليمية بعينها. مع وضع برنامج مناسب ومركز لتدريب كافة المدرسين على استخدام التكنولوجيا والمشاركة في بناء مناهج جديدة تناسب هذا التحول.

وفيما يخص التعليم العالي، فإن الوزارة تبذل جهوداً طيبة في تدعيم أية أفكار تتوافق مع سياسة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في الجامعات والمعاهد. ولكننا نرى أن النتائج غير مرضية أيضاً. وقد يكون تعدد الجهات التي تدل مثل هذه الجهود بلا تنسيق ملائم بين الجامعات أو بين الأقسام المختلفة في الكليات المتعددة في الجامعة الواحدة سبباً في إعاقه الحصول على أفضل النتائج. إن طلبة الجامعات أعضاء هيئة التدريس يقومون بجهود مفردة وليست مؤسسة بالشكل الكافي لإدماج التكنولوجيا بالمناهج. كذلك فإننا ما زلنا بعيدن عن واقع استخدام التكنولوجيا في إدارة الجامعات. أو في تسجيل الطلاب وأسلوب اختياراتهم للتخصصات. أو في علاقتهم بأعضاء هيئة التدريس كما هو متعارف عليه في الجامعات العالمية. إلا في حالات فردية. إن نظم الإدارة المالية ونشيط الإدارات ببعضها واستخدام التكنولوجيا - ليس فقط كشكل ولكن كمصموم مؤثر في تحليل الأداء وزيادة قدره على اتخاذ القرارات السليمة - ما زال بعيداً عن الواقع ولتحقيق الزيادة في توظيف التكنولوجيا في التعليم العالي يتوجب ما يلي:

(أ) تحديث التعليم من خلال تقديم تقنيات جديدة. وبالطبع يعتبر التركيز على هذا الموضوع جزءاً من التزام أشمل لتحديث الاقتصاد بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولقد ساند هذا الاهتمام استثمار اقتصادي كبير. فقد بدأت دفعة قومية نحو إدخال التكنولوجيا المتطورة في التعليم في منتصف التسعينيات. والتي نبثقت منها النتائج التالية:

- مراكز تعليم مزودة بالوسائط المتعددة في الغالبية العظمى من المدارس المصرية. والتي تحتوى على جهاز كمبيوتر أو اثنين من أحدث الأجهزة وعارض للبيانات ومجموعة من البرامج وأيضاً في أغلب الحالات جهاز ليفريون وجهاز فيديو وأطباق استقبال القنوات الفضائية
- معد من كمبيوتر إضافية في معظم المدارس الثانوية والإعدادية، والتي تحتوى على 10 إلى 15 جهاز كمبيوتر.
- نقل قدر كبير من المنهج الدراسي على لأقراص المدمجة.
- ربط عدد كبير من المدارس بشبكة الإنترنت.
- تطوير البرامج التعليمية التليفزيونية لكى يتم إذاعتها على نظام البث " نايل سات ".
- نظام مؤتمرات فيديو تفاعلى قومى دى مواقع متعددة.
- إن الغالبية العظمى من المعلمين لن يصلوا بعد إلى الدراية التامة بمصادر الإعلام والتكنولوجيا ولا يقومون باستخدامها الاستخدام الأمثل، ويوفر تحميل تقارير وسائل الإعلام والمناقشات التى يتم إحراؤها مع معلمى وطلبة المدارس والريارات التى يتم القيام بها للمدارس دليلاً على عدم استخدام مصادر التكنولوجيا ووسائل الإعلام الاستخدام الأمثل لخدمة التعليم
- وفيما يلى بعض المشكلات التى يتعين الوصول إلى حلول لها:
- عدم توافر إمكانية الوصول إلى الأجهزة طول الوقت لكل التلاميذ
- معطل أو عدم استخدام اتصالات الإنترنت في بعض المواقع.
- الحاجة إلى تدعيم تدريب المعلمين كميّاً والنسبة لأعدادهم الكبيرة.

- استخدام مناهج كمبيوتر قديمة في بعض المدارس.
- الحاجة إلى المزيد من مرونة المناهج العامة (والذي لا يتيح الفرصة للمعلمين لتجربة أساليب ووسائل بديلة).
- ولتيسير الوصول إلى النتائج المرحوة من الضروري استيعاب الصعوبات والتي تم ذكرها من قبل، وذلك من خلال:

1- الحاجة إلى المزيد من التطور في البرامج والمناهج المستخدمة في الأجهزة، وزيادة دمج التكنولوجيا في التعليم، بالإضافة إلى وضع حصة دراسية للتكنولوجيا، إننا في حاجة إلى ممارسة كل المدرسين للتقنية وليس مدرس التكنولوجيا فقط وأن يستخدم التلميذ التقنية في كافة العلوم وليس لمدة محددة أسبوعياً

2- الحاجة إلى التوسع الرأسي في عدد الأجهزة؛ إذ إن ضعف عملية النشر والاستثمار المبدئي للأجهزة أدى إلى حصول الطالب الواحد على إمكانية وصول ضئيلة لأجهزة الكمبيوتر، وبالتالي فإن أجهزة الكمبيوتر لا يصح لها لتأثير المثالي على عملية التعليم. بالإضافة إلى ذلك فإنه من المستحيل تدريب كل المعلمين في وقت واحد في جميع أنحاء الدولة. وسيكون من الأفضل وضع المزيد من أجهزة الكمبيوتر في مراحل أو مدارس محددة، وتقييم أثر الاتحافات لمختلفه على استخدام أجهزة الكمبيوتر، ثم العمل على نقل معظم التجارب لإيجابية.

3- التوسع في تحقيق اللامركزية في بداية البرنامج: يتطلب تعلم التكنولوجيا الاستقلالية والتجريب ولا بد للتوجه نحو قدر أكبر من المشاركة المجتمعية واللامركزية مما يساعد على تحقيق نتائج أكثر فاعلية في دمج التكنولوجيا في التعليم.

إن المقومات التي يمكن أن تمثل مطلقاً لتحقيق تقدم تكنولوجي في التعليم تتمثل في:

(أ) شبكة اتصالات رقمية فائقة السرعة تربط جميع مدنها في اى وادى والدلتا وترتبط سرعات فائقة بالشبكة الدولية، بما يحقق لها الاطلاق إلى خارج الحدود.

(ب) تكنولوجيا الأقمار الصناعية والتي صدر مصر فيها قمران للبت استليزيوني يوفران قوات بث تصل إلى أى مكان على أرض مصر أو في المنطقة العربية.

(ج) توافر المقومات البشرية ذات المستوى المميز والمناسب لهذا النوع من التطبيقات يمكن أن تشكل قاعدة لصناعة واعدة على مستوى المنطقة العربية.

(د) خبرة متركمة خلال أكثر من عشر سنوات وإدراك واع للتحديات والأخطاء التي يمكن تجنبها خلال المستقبل.

(هـ) سوق متنام في العالم العربي في مجال التعليم؛ حيث يمثل من هم دور سن الخامسة عشرة أكثر من 40 / من عدد سكان المنطقة العربية، أو ما يقدر بنحو 120 مليون فرد يضمون تبعاً إلى منظومة التعليم ومحتاجون للحصول على مستويات تعليمية مناسبة وفي الوقت ذاته فإن الاستفادة الحالية من هذه المقومات ما زالت ضئيلة وأن تعلق التكنولوجيا في المنظومة التعليمية بجميع مستوياتها والأخذ بها ما يزال قاصراً، كما أن السواد الأعظم من المعلمين والإداريين ما يزالون بعيدين كل البعد عن توظيف التكنولوجيا في التعليم ومتابعة تطورها

إن التوجه نحو التعليم المرتكز على التكنولوجيا يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف التالية:

- الوصول بالخدمة التعليمية إلى أعداد كبيرة بدات التكلفة الاستثمارية.
- الارتقاء بمستوى وجودة العملية التعليمية من خلال الاعتماد أساساً على صهوة الأساتذة القادرين على تقديم مستويات علمية متميزة باستخدام التكنولوجيا
- رفع كفاءة ومهارة الطلاب في التعامل بالأدوات والوسائل التكنولوجية ، والتي تزيد من قدرتهم على التنافس في المستقبل.
- تصدير اخدمة التكنولوجية لطلاب المنطقة العربية (بذات التكلفة الاستثمارية) وبالتالي تحويل صناعة الخدمات التعليمية إلى صناعة تصديرية ، بالإضافة إلى احتفاظ مصر بدورها الرائد في تطوير التعليم بالمنطقة العربية.
- تحقيق الريادة التكنولوجية في مجالات تطبيقية ذات قيمة مضافة عالية، مما يساهم في دفع عجلة التنمية وتضييق الفجوة لرقمية مع الدول المتقدمة.
- عودة مصر إلى سوق التعليم العربى على أسس تنافسية جديدة.
- ضمان حفظ وتراكم الاستثمار المعرفى والذي تتزايد قيمته مع الزمن.

ثالثاً. المناهج واحتياجات سوق العمل

المتغيرات المحلية والعربية أثرت على مسيرة التنمية في الوطن، وحلفت تحديات جديدة تمثلت في وجود فجوة بين نوع العمل المطلوب للتنمية وقدرات المتقدمين للعمل وقد أدى ذلك إلى زيادة نسبة البطالة بين الشباب بالرغم من وجود أعمال لا تنجر لعدم توافر الكوادر المؤهلة للقيام بها. ويؤدى دخول دول العالم - ومنها مصر - في اتفاقيات التجارة الحرة إلى تصاعف مظاهر هذا الوضع. حيث سيفتح المجال للمنافسة على المستوى العالمى في قطاعات التجارة والاستثمار بين البلدان المختلفة وحتى تستطيع مصر المنافسة في هذا المجال يجب أن تسمع القوى العاملة بالقدرة على اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة والتمكن من الوسائل لتكنولوجية المختلفة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تطوير التعليم في

مصر . وربط مراحل التعليم قبل الجامعي بأنواعه وعناصره المختلفة بسوق العمل من خلال الأتى

- تنمية المهارات المختلفة للتلاميذ حسب متطلبات سوق العمل العالمى.
- الربط بين مناهج التعليم ومتطلبات قطاع الإنتاج والخدمات والموارد القومية
- الربط والتكامل بين مؤسسات التعلم لعالى ومؤسسات الإنتاج والخدمات
- الوصول بالتعليم الفنى إلى المستوى العالمى التنافسى ورفع عثده الاقتصادى وتأصيل الشراكة بينه وبين القطاع الإنتاجى العام والخاص.
- إن هدف التطوير هو " توفير نظام تعليمى يضارع أحدث النظم العالمية ويسمح بإعداد أحياء قادرة على المنافسة الإقليمية والعالمية وعلى تحقيق تحديث الوطن تحديثاً شاملاً خلال العقدين القادمين".
- وتمثل قضية البطالة إحدى التحديات التى تعوق عملية النمو الاقتصادى فى الوطن كما تمثل ضعوطاً نفسية واحتراعية كيرة على الأفراد والأسر . ورعم الجهود العديدة التى تقوم بها الدولة لتوفير فرص عمل وحلق مشروعات جديدة فإن المشكلة نضل قائمة بطراً للعوامل الآتية:
- العدد الكبير لخرىجى الجامعات والمعاهد العليا.
- انحق أكثرهم بتخصصات مختلفة عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل .
- القيم الثقافية التى تعوق مئادة الشرب للاتجاه للعمل الحر.
- عدم تمكن الخريجين من المهارات الحياتية والعملية العالية المستوى والتى تزايد حاجة سوق العمل إليها

وفى حالة تغلب بعض الشباب على مشكلة البطالة وحصولهم على عمل ما، فعلاً ما يكون هذا العمل ذا دخل محدود لا ينسب برغباتهم وبوقعاتهم لحياء كريمة،

ويعود ذلك أيضاً إلى افتقارهم للمهارات التي تتطلبها الأعمال المدرة للدخل المناسب. وقد نتج عن ضعف الرواتب فقدان بعض الشباب لحفز الانتهاء من دراستهم، وذلك لشعورهم بضعف العائد الاقتصادي للتعليم بصورته الحالية، فخرج العديد منهم إلى سوق العمل مباشرة بمهارات أولية زادت من ضعف الأداء في السوق

- إن ضعف مهارات الشباب المصري وعدم ارتباطها بسوق العمل من أسباب تأخر موقع مصر على " مؤشر لقدرة على النمو " والذي يتنبأ بقدرة النمو المستقبلية للدول، مما لا شك فيه أن نوعية ومجالات التعليم في الوطن تحدد من قدرها على المنافسة داخل السوق المحلي بين الاستثمارات والسلع الأجنبية والوطنية والذي سيرايد مع تزايد الاتجاه نحو العولمة، ويؤدي إلى تهديد فرصة للعمالة، ويعتمد تحول التهديد إلى فرصة للأخذ بسبل التطور وزيادة المعارف والمهارات والاستعدادات التي تؤهل العمالة لأداء محلي متميز ومنافسة عالمية مؤثره، ومن هنا تظهر أهمية دور المؤسسات التعليمية المختلفة في إعداد حريجه للتميز في سوق العمل. وهناك عدة مبادرات في المؤسسات التعليمية لربط التعليم بسوق العمل وعدة مؤشرات لذلك أهمها:

تجربة الوطنية التي تقوم على الشراكة بين المحافظة ومديرية لتعليم ومجتمع المحلي، والتي يشارك قطاع الأعمال من خلالها في وضع الخطط التي تربط المدرسة بقطاع الإنتاج

- مشروع ' من المدرسة إلى العمل " والذي يهدف إلى إتاحة فرص التدريب لطبقة المدارس بالمصانع ومراكز الإنتاج.

- مشروع مارك - كول، الذي حقق فكر لتعليم المزدوح من خلال شراكة كاملة بين المدارس ومراكز الإنتاج الخاصة بالتعاون مع قطاع الأعمال.

مشروع تطوير 50 مدرسة من مدرس التعليم الفني، ويتضمن التطوير التدريب المزدوج بالمدرسة ومواقع الإنتاج على عرار مشروع مبارك كول.

- التنوع والتجديد في نظم التعليم العالي ما بين تعليم نظامى وتعليم مفتوح، وانتظام وانتساب موجه، وشعب باللغة الإنجليزية والفرنسية ونظم تعتمد على الفصول الدراسية ونظم أخرى تستخدم الساعات المعتمدة لاستيعاب احتياجات وظروف كافة طالبي التعليم العالي

- تطوير برامج دراسية في البكالوريوس والدبلوم والماجستير بالتعاون مع جامعات أجنبية، وبين جامعات حكومية وجامعات خاصة، لزيادة معارف ومهارات الطلبة وتنوعها.

- ترديد طلب قطاعات الإنتاج والخدمات على نوعيات جديدة من التخصصات والمهارات. والمحاولات الجادة من قبل مؤسسات التعليم العالي للاستجابة هذه المتطلبات.

- استخدام الجامعات لإمكانات تقنية عالية تتيح الأخذ بأنماط تعليمية أكثر تطوراً. وبالرغم من هذه المبادرات والمحلل لعناصر التعليم يجد أن النظم الحالية لا يستجيبها اكتساب الطالب للمعارف والمهارات والاستعدادات التي تؤهله للطفرة المطلوبة في الأداء في سوق العمل. وتتلخص ذلك في الآتي:

- المناهج والبرامج التعليمية بالمدرس ومؤسسات التعليم العالي تركز على الحاسب النظري الذي يقوى القدرة على التذكر والحفظ عند الطالب. ولا تثير هذه البرامج بالقدر الكافي قدرات التفكير والتحليل والاستنباط. كما أنها في حاجة إلى المزيد من الجهد في تطوير قدرات التفكير العليا مثل حل المشكلات والتي يجدها الطالب في حياته العملية. وتكون هناك حاجة إلى المزيد من التطبيقات على المستوى المحلى للطالب. وربط الطالب ببيئته ومشاكلها.

- طـرـق التـدـرـيـس الـحـالـيـة فـي مـؤـسـسـات التـعـلـيـم قـبـل اـجـمـاعـي وـالـعـالـى فـي حـاـجـة إـلـى المـزـيـد مـن تـنـمـيـة مـلـكـة الـحـوـار وإـيـداء الرأى ومـهـارـات الـاتـصـال عـد لـطـاب. حـيـث تـركـز طـرـق لـتـدـرـيـس عـلـى المـدـرـس أو عـصـو هـيـئـة التـدـرـيـس بـالـتـعـلـيـم العـالـى كـمـصـدـر أو حـد لـلـمـعـلـومـة وـلـيـس كـمـيـسـر لـلـحـصـول عـلـيـها مـن خـلـال اسـتـثـارة الآراء المـخـتـلـفـة لـطـلـبـتـه وـالتـنـسـيـق سـنـهـم.

- طـرـق تـقـوـيـم لـطـلـاب تـعـتـمـد عـلـى الـامـتـحـانـات كـمـكـون أسـاسـى. وـغـالـبـاً مـا تـقـيـس الـامـتـحـانـات بـشـكـلـها اـحـالـى مـلـكـة الـحـفـظ وـالتـذـكـر وـنـصـر فـ عـن قـيـاس غـيـرـها مـن المـلـكـات وـبـنـاء عـلـى طـرـق التـقـوـيـم التـقـلـيـديـة يـحـجـم الطـلـاب عـن تـنـمـيـة المـدـكـات الأـعـلـى فـي دـائـمـهـم لـعـدم اـحـتـيـاج نـظـام التـعـلـم لـها. وـيـؤـدى هـذا مـع مـرور الـوقـت إـلـى ضـمـور هـذه المـلـكـات عـنـد الطـلـبـة بـحـيـث يـصـعـب عـلـيـهـم اسـتـدعـائـها عـنـدـم يـحـتـاـجـوـها فـي مـجـال الـعـمـل.

ثقـافـة اسـحـث العـلمـى يـنـدر وـجـودـهـا عـلـى مـسـتـوى التـعـلـيـم قـبـل لـجـامـعـي وـتـقـتـصـر عـلـى التـعـلـيـم العـالـى مـا يـصـعـب مـلـكـة التـفـكـير المـنـظـم عـد الطـلـاب وـحـتـى فـي التـعـلـيـم العـالـى. يـتم التـركـيـز عـلـى البـحـوث الفـرـديـة مـما يـؤكـد عـلـى ثـقـافـة العـمـل الفـرـدى التـنـافـسـى وـلا يـسـاعـد عـلـى نـشر ثـقـافـة العـمـل الـجـمـاعـى وـالـتى تـعد مـن أـهم رـكـائـز مـهـضـة سـوق العـمـل فـي الأـمـم المـتـقـدـمـة.

- الأـنـشـطـة الطـلـابـيـة الـتى تـمـى المـهـارـات الفـكـريـة وـالعـمـليـة اـحـيـائـيـة المـخـتـلـفـة تـسـم بـالـضـعـف النـسـبـى وـمـحـدودـيـة المـحـالـات حـيـث تـقـتـصـر غـالـبـاً عـلـى الأـنـشـطـة التـرـفـيـهـيـة وـيـواكـبـها تـركـيـر الطـلـبـة عـلـى النـحـصـيل الأكـادـيـمـى، مـما يـنـجـ عـه حـر مـا مـهـم مـن تـنـمـيـة مـهـارـات لـازمـة لـلـعـمـل وـالإـتـاحـيـة.

- وأخـيراً، فـإن عـلاقـة الطـالـب بـالمـدـرـس أو عـصـو هـيـئـة التـدـرـيـس وـعـلاقـتـه بـإـدارـة المـؤـسـسـة التـعـلـيـمـيـة فـي حـاـجـة إـلـى مـزـيـد مـن الـدـيـمـقـرـاطـيـة وـتـبـادل الآراء وـالمـشـارـكـة فـي

اتخاذ القرار، كى تشجع على الإبداع والابتكار وصقل الشخصية وهى الملكات التى تؤهل للمراكز المؤثرة فى سوق العمل.

- وتنطبق سمات المؤسسات التعليمية المذكورة أعلاه كذلك على التعليم الفنى والأمرى والتعليم فى المعاهد العليا الحكومية والخاصة، وإن اختلفت الدرجات، ويختص التعليم الفنى بحاجة أكبر للإعداد النوعى لطلبته لاستيفاء احتياجات السوق الحقيقية من المهن المختلفة، وكذلك إلى المزيد من الشراكات لتدريب الطلاب فى مواقع الإنتاج، كما يحتاج التعليم بالمعاهد الخاصة إلى المتابعة الجدية لضمان التزام هذه المعاهد تحه طلبتها وتوفيرها لوعية اتعظيم المطلوبة، ويمتد القول بالحاجة لمزيد من التجديد والاستجابة لاحتياجات المجتمع إلى التعلم الأزهرى أيضاً.

إن السياسات المقترحة لربط المناهج باحتياجات سوق العمل تتطلب

1- المشاركة مع المجتمع المحلى.

يجب إشراك المجتمع محلى فى ربط اتعليم بسوق العمل شراكة فعالة من خلال

- إشراك ممثل قطاع الأعمال المحلى فى مجالس التعليم بالمحافظات ومجالس أمناء المدارس والمعاهد المختلفة، ومجالس إدارات الجامعات.

- تفعيل دور الأخصائى الاجتماعى فى المؤسسات التعليمية أو استحداث وظيفة منسوق للمشاركة المجتمعية بكل مؤسسة يكون مسئولاً عن ربط الطلبة ببيئتهم المحلية ومشاريعها وبقطاع الأعمال

- التأكيد على جدية وفعالية الشراكة مع سوق العمل المحلى فى كل محافظة من خلال تطوير علاقة الطالب بمجال العمل وعدم قصرها على ريارات شكلية

- للمواقع أو إجراء الدراسات عن الأنشطة المختلفة. ولكن يجب أن تمتد العلاقة بين الطالب ومجال العمل إلى " التعلم الفعال داخل المواقع لفترة زمنية محددة " .
- الحصول على تأييد ومشاركة المجتمع لتمويل برامج تدريب الطلبة في جهات العمل من خلال حملات التوعية والمؤثرات والدوات وغيرها.
- تشجيع الجمعيات الأهلية العامة في مجال التعليم على التوجه نحو إيجاد فرص تدريب لطلبة المدارس الثانوية العامة والفضية والمعاهد والجامعات في أماكن العمل المختلفة. وكذلك المشاركة في تدريب المعلمين على تقنيات التعليم الحديثة اللازمة للنقلة المطلوبة.
- تحفيز المديريات التعليمية على ربط الطلبة بسوق العمل من خلال مسابقات للمديريات ومكافآت مادية وعينية لها. وللإدارات وللمدارس التي تقدم أفكاراً مبتكرة وناجحة في العمل مع قطاع الأعمال. وكذلك التي تستطيع الحصول على موارد جديدة للصرف على هذا الهدف.
- تحفيز مؤسسات التعليم على عقد شراكة مع أولياء الأمور لمناصرة وتحقيق النمو المتكامل نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً للطلاب.
- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة سياسات المؤسسات التعليمية، بما في ذلك ما يخص ربط الطلاب بالمجتمع المحلي وقطاع الأعمال.
- إنشاء مكاتب الخريجين في المدارس والمعاهد والجامعات للتواصل بين مؤسسات التعليم وخريجائها ومناصرة أدايتهم في سوق العمل وربط النتائج بخطط تطوير التعليم، وكذلك للاستفادة من الخريجين في توثيق الصلات بين جهات عملهم والمؤسسات التعليمية التي تخرجوا منها.
- منح المميزات لقطاع الأعمال لتوفير التدريب للطلبة في مواقع العمل والإنتاج، ومن ضمن هذه المميزات الإعفاءات الضريبية.

2- إعادة صياغة رسالات المؤسسات التعليمية وجدولة أولوياتها ومراجعة برامجها وأنشطتها

يجب الأخذ في هذا المجال بما يلي:

- إخراج المؤسسات التعليمية للدراسات اللازمة للتعرف على احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات والقدرات المختلفة.
- المراجعة المستمرة لرسالات وأهداف المدرس والمعاهد والجامعات والتأكد من أنها تتضمن ربط التعليم بسوق العمل سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى.
- مراجعته دورية ومستمرة لمناهج وبرامج المؤسسات التعليمية بحيث تعكس رسالاتها المعلنة واحتياجات وطبيعة مجتمعاتها، وبحيث تتضمن التطبيقات العملية التى تؤدى إلى تطوير الملكات والمهارات الحياتية التى يحتاجها سوق العمل.
- المزيد من المرونة للمؤسسات التعليمية فى تحديد التخصصات والمناهج المطلوبة من قبل بيئتها المحلية والإقليمية والتي تؤهل طلبتها للترباط مع سوق العمل المحلى والمساهمة فى تنميته.
- تنمية روح الانتماء وخدمة الوطن من خلال المناهج والبرامج المختلفة حتى يتمتع الخريج بالمعرفة والمهارات اللازمة لتنمية مجتمعه وبالأستعداد والرغبة الحميمة للتفانى فى هذه المهمة.
- تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تقديم التعلم المعتمد على العمل التطبيقى، و لربط بين التعلم داخل المدرسة والتعلم فى قطاعات الأعمال والإنتاج والخدمات.
- الانتقال من فكر التعميم الذى يجعل المعلم محور العملية التعليمية إلى فكر التعلم الذى يتقل سمحور العملية التعليمية إلى الطالب. ووفقاً لهذا الفكر فإن المعلم

يدعم مقدرة الطالب ليس في اكتساب المعلومة ولكن في اكتساب المهارات التي تؤهله لاكتساب وتطبيق المعلومة أينما وكيفما شاء. ومن ضمن هذه المهارات التفكير العلمي والبحث والتحليل واختيار المعلومات وتنظيمها وإعادة صياغتها وإعداد الأبحاث والتقارير وعرضها شعاعاً وكتابة، والاستخدام المتقن لتكنولوجيا المعلومات وغيرها من مهارات تؤهل الطالب للتميز في سوق العمل

تطبيق فكر التعلم التعاوني عن طريق إتاحة الفرص لطلبة الجامعات والمعاهد العليا وتشجيعهم على قضاء فترة دراسية في العمل والتدريب في إحدى المؤسسات المشاركة، وتقوم المؤسسة التعليمية بالمشاركة مع جهة التدريب بتقييم أداء الطالب في هذه الفترة، وتدرج ضمن فترات دراسته.

- تشجيع الأنشطة الطلابية التي ترسخ فكر العمل التطوعي لأنها وسيلة لاكتساب المهارات الحياتية والتنظيمية والعملية المختلفة. وكذلك تشجيع كافة الأنشطة الطلابية التي تنمي الجوانب المختلفة لشخصية الطالب كالأنشطة الرياضية والفنية.

- تأصيل فكر لتوجه للعمل الحر عند الطلبة من خلال مشروعات دراسية تكسبهم مهارات التخطيط والتنفيذ والتسويق لمنتج معين. وقد قامت تجربة "المدرسة المنتحة" على هذا الفكر وتحتاج التجربة إلى التقييم والتفعيل

مراجعة نظم التقويم التربوي لتقيس المهارات الحياتية والعملية المطلوبة وكذلك الذكاءات المختلفة للطلاب وليس قدرة التحصيل والتذكر فقط.

- مراجعة نظم التقويم المؤسسي والتركيز على المخرجات بدلاً من المدخلات والإجراءات، فعدد العاملين وأجهزة الكمبيوتر وقاعات الدراسة والمصادر في المكتبات وغيرها لا يجب أن تمثل العنصر الأساسي في تقييم المؤسسات

التعليمية، ولكن يجب قياس مردود هذه الأعداد على مخرجات لطلاب وعلى قدرة الطلاب على نقل المعارف والمهارات المكتسبة وتطبيقها على المواقف التي يواجهونها في العالم الخارجي

- فتح أبواب المؤسسات التعليمية ومكتباتها ومعاملها ومكاناتها المختلفة لطلبتها في غير أوقاتها الرسمية للاستفادة من المعارف والمهارات من خلال برامج مكملية غير نمطية وبالرغم من التكلفة التي قد تنتج من تشغيل هذه الجهات ساعات إضافية؛ إلا أن العائد الذي تتمثل في شريحة ثقافة المعرفة والتعلم المستمر يفوق التكلفة المادية بكثير.

- التوسع في ' أسواق التوظيف ' التي بدأت بعض الجامعات في عقدها والتي تهدف إلى التواصل بين طلبة الجامعة وممثل سوق العمل ويتم من خلالها تعريف الطلبة احتياجات السوق بحيث يعدون ذاتهم إعداداً سليماً للحصول على فرص جيدة للعمل بعد التخرج.

3 إعطاء أهمية خاصة للتعليم الفني وتطويره من خلال :

- تخطيط التعليم الفني من واقع دراسة الاحتياجات الفعلية لسوق العمل من خريجي التعليم الفني كماً وكيفاً، ومراجعة الخطط الموضوعية دورياً لتعكس هذه الاحتياجات.

- اتوسع في المشاركة بين التعليم الفني والقطاع الإنتاجي العام والخاص.

- تعديل نسبة التعليم الفني بالنسبة إلى التعليم العام بما لا يزيد عن الثلث مع وضع نظام للإعداد النوعي لطلبة ليتم استيفاء احتياجات السوق الحقيقية من المهنيين المحترفين وتدريب الطلاب في مواقع الإنتاج.

- إقامة مراكز لإعداد المدربين بالتعاون مع الدول المانحة.

- مرونة نظم التعليم بحيث تسمح للطلاب بالتوقف واستكمال التعليم لاحقاً، بل بالتوجه نحو التعليم العلي إذا توافرت فيهم الشروط المطلوبة

تشجيع الشباب على الاخرائط في نظم التعليم الفني من خلال مكافأة الطلاب أثناء دراستهم. طالما أن هذه المدارس تعمل في مجال الإنتاج استكمال المدارس الصناعية الفنية المتخصصة وإعدادها الإعداد الأمثل وتزويدها بالتجهيزات التي تتيح التطور المأمول.

- تطوير 150 مدرسة سنوياً من مدارس التعليم الفني على مدى خمس سنوات بحيث يتوافر للمجتمع عدد 750 مدرسة متميزة بتجهيزات ومزودة بكفاءات تعليمية وتدريبية منتشرة جغرافياً. وتخدم متطلبات سوق العمل واحتياجاته تكميلاً للمودج الناجح لمدارس مشروع مبارك كول بقدره استيعابية لحوالي مليون تلميذ لهذا لتتبع من التعليم

- اعتماد لمدارس الفنية من قبل هيئة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم وربطها مثيلاتها في العالم المتقدم.

خضوع مناهج لتعليم الفني لرؤية جديدة في اليات وضعها وربطها بالمهارات اللازمة وتأهيل المدرسين على تدريسها وتقييمها تقييماً شاملاً.

4 تأصيل فكر التعليم المستمر:

- يجب أن يكون للمؤسسات التعليمية من مدارس ومعهد عبا وجامعات دوراً رئيساً في تأصيل فكر التعلم المستمر مدى الحياة بين طلبتها وحثهم على الاستزادة الدائمة من كل ما هو جديد من معارف ومهارات تؤهلهم لاستمرارية الأداء المتميز قومياً وإقليمياً وعالمياً. وبالإضافة إلى ذلك لابد من مشاركة المؤسسات التعليمية بقدر أكبر في توفير برامج التعليم المستمر التي تؤهل أفراد مجتمعها وخرجيها لما تتطلبه متطلبات سوق العمل

- تكليف كل محافظة بدراسة احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي بها وتطوير قوائم المعيير وكذلك المعارف والمهارات والاستعدادات المطلوبة لكل مجموعة

- من الوظائف والأعمال المتاحة. وتستخدم هذه المعايير وقوائم المهارات لعدة أغراض منها إعداد الطالب للالتحاق بسوق العمل. واختيار الشخص المناسب لكل عمل. وكذلك عند الترخيص المهني الدوري لبقائمين بعمل ما.
- إنشاء الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة في التعليم التي أوصى بها الحزب والتي من مسؤولياتها تقييم مدى نجاح المؤسسات التعليمية في الربط الفعلي بين التعليم وسوق العمل وفقاً لمعايير محددة.
- تعديل سياسات اختيار وترقي وتقييم القيادات التعليمية والإدارية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي والعالى لضمان تولى القيادات الأكفأ والقادرة على تحقيق النقلة الكفئة المطلوبة للعملية التعليمية في الوطن.
- تعظيم دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة التعلم المستمر وتطوير الذات والعمل الحر والتطوعي والالتقاء للمجتمع والحرص على نميته.
- عقد الشراكات اللازمة بين الوزارات المعنية مباشرة بالتعليم والوزارات التي يمكنها مساندة هدف الربط بسوق العمل. وكذلك الجهات المختلفة المعنية بتحقيق الهدف.
- تحقيق اللامركزية للمؤسسات التعليمية في اتخاذ القرار بشأن تطوير برامجها بما يتناسب مع احتياجات بيئتها المحلية. والصرف في مبرانيها بما يحقق التدريب المناسب لطلبتها، واحصول على المورد الإضافية التي تساعد في الترابط المأمول مع سوق العمل.
- 5 عدم فرض ضرائب على منتجات المؤسسات التعليمية التي تهدف إلى خدمة بيئتها وتنمية مواردها.



الفصل الثاني المناهج ومتطلبات التعليم الإلكتروني

1. علاقة الاتصال المرتكز على الكمبيوتر (CMC) بنظرية التعلم الموجه ذاتياً وممارسته.
2. التفاعلات المرتكزة على CMC.
3. المداخل البيداغوجية للتعليم الإلكتروني وتطبيقاتها.
4. أسس التصميم التعليمي لقرارات التعليم الإلكتروني وبيئته.

المناهج والتعليم الإلكتروني^(*)

ظهرت تحولات ومستحدثات جديدة تطرح قصايا عديدة، أحدثها وأهمها النظم الافتراضية المرتكزة على التعليم / التعلم وجهاً لوجه عن بعد، والتي أتاحتها تكنولوجيا الاتصالات المرتكزة على الكمبيوتر.

ويؤكد كيجان على تمثيل تلك النظم الافتراضية لمجال جديد يتطلب الدراسة والبحث والتحليل الطري، إذ تُتيح "CMC" إمكانية التدريس وجهاً لوجه لأول مرة في تاريخ التربية عن بعد، من خلال تضامر وتكامل التكنولوجيات المستحدثة لتوفير بيئة فصل افتراضى.

وأنتجت تلك البيئة تداعيات عديدة، تعكس الطسعة الاجتماعية للاتصال المرتكز على الكمبيوتر، وتدعيمه لبيئة تعلم بيائية، تُتيح فرص تبادل الخطاب الفكرى للتكوين الاجتماعى للمعرفة، إلى جانب طبيعة (CMC) كمصدر للثنائيات فى التعليم، من قبيل دور الفرد فى مقابل دور الجماعة، والتفكير الفردى فى مقابل التفكير الجمعى، والاستقلالية الفردية فى إطار الحرية التعاونية، وإلى جانب كل ذلك، انحسار التمايز الفكرى والمفاهيمى بين التربية عن بعد والتقليدية.

وحلال الخمسة والعشرين عاماً الماضية، نقادمت بعض الأبعاد الرئيسية والملامح المميزة للتربية عن بعد، فعلى سبيل المثال لم يعد مفهوم إدراك الطلاب كأفراد (وليس مجموعات) بعداً مبرزاً للتربية عن بعد عن التعليم التقليدى، فالملاحظ من تتبع حركة البحث العلمى حتى تسعينات القرن لعشرين معالجة نظريات

(*) هد لفصل قامت بمعداده السيدة هاء عودة المدرس لمساعد قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس

الاتصال والفاعل للملح الاتصال بين المتعلم الفرد بصفة أساسية، وبين المعلم والمنظمة الداعمة، لكن حدثت نقلة نوعية حستلذ، بظهور مستحدثات تكنولوجية تتيح عمل مجموعات، والتي بدورها أفرزت نظريات حديثة تؤكد على التعلم التعاوني والتفاعل بين المجموعات، وتبني أفكار المذهب البنائي الاجتماعي Social Constructivism، والذي يؤكد على أن التعلم عملية نتج عن خبرة الجماعة لمجموعة التعلم.

ومن ثم، لم يعد موقف الغياب شبه الدائم لمجموعات التعليم يعداً مميزاً، حيث يستطيع المتعلمون التعاون بالرغم من بعدهم الجغرافي والزمني، وأصبح الملح الذي يميز التربية عن بعد الآن عن التربية وجهاً لوجه هو القدرة على ممارسة التعلم التعاوني على الرغم من قيود الزمان والمكان والتي أتاحها تكنولوجيات الاتصالات المرتكزة على الكمبيوتر، والتي أتاححت إمكانية ساء مجتمع حقيقى للتعلم يرتكر على ثلاثة عناصر رئيسية هي: الغرب الاجتماعي Social Presence، والتأثير المعرفى Cognitive Presence، وفعالية التدريس Teaching Presence

ولا تعمل هذه العناصر في فراغ ولكن في إطار بيئة تعليمية جديدة تستند إلى تطورات تكنولوجية لوغاريتمة التسارع تتطلب بداحوجا ثلاثم طسعتها، وتحقق تفاعلات تستهدف دعم وتطوير التعليم الإلكتروني نظرية وممارسة.

أولاً. علاقة الاتصال المرتكز على الكمبيوتر (CMC) بنظرية التعلم الموجة ذاتياً وممارسته

1 مفهوم الاتصال المرتكز على الكمبيوتر:

يصف الاتصال المرتكز على الكمبيوتر (CMC) الأساليب التي يستخدم الإنسان به نظم الكمبيوتر والشبكات لدعم التعليم من خلال نقل وتخزين واستعادة المعلومات، لكن يظل التأكيد دائماً على الاتصال، وفي هذا السياق تُعد

الشبكة الكمبيوترية وسيطاً للاتصال في الأساس أكثر من كونها "Processor" معالجاً للمعلومات، وتُستخدم تلك الشبكات حالياً كمدعم للأهداف التعليمية، وتُوفر (CMC) البريد الإلكتروني الفردي والجماعي، وبرمجيات الاجتماعات، ومجموعات الأبحاث، والصفحات الرئيسية للمقررات. وكذلك تُتيح إمكانات تحديث الفوري المباشر والخدمات المتكاملة للشبكة لرقمية "Integrated Services" "ISDN" Digital network، والتي تدمج البيانات والصوت والصورة والرسوم التوضيحية والصور المتحركة، وتقلها على سطح مكتب الكمبيوتر من خلال خط نسفوس متصل بالإنترنت، ويصب التفكير حالياً على نظم الاتصالات المدججة المتكاملة متعددة الأبعاد، وليس على البعد الأحادي.

فضلاً عما سبق تُتيح (CMC) التفاعلات بكل أبعادها المختلفة بين كل أطراف لعملية التعليمية بأي مكان بالعالم، وفي أي وقت، وتُدعم تلك الاستخدامات عدداً من التحولات في النماذج الإرشادية، حيث يُعد التعلم المستقل الموجه ذاتياً "Autonomous Self-guided Learning"، هو النمط اليداوجي السائد الذي يتيح الحرية الكافية لمتعلمين في اختيار كل ما يتعلق بتعلمهم، وذلك وفق لاستراتيجيتهم الخاصة، والتي تتراوح فيما بين الاتصال الاجتماعي المكثف والدراسات الموجهة ذاتياً في بيئات التعلم الرقمية، وكذلك تُدعم (CMC) الحوار غير الرسمي، والكليات غير المرئية، والخامعات الافتراضية، وأسلوب التقديم الشفاهي للمقررات.

2- أهمية (CMC) واستخداماتها التربوية:

هناك تأكيد شديد على أهمية (CMC) لتوفيرها للإنسان عن طريق المسارات الإلكترونية ما يُمكن أن توفره الطرق الأسفلتية له، والمعنى المقصود هنا هو ربط الإنسان الفرد بالمجتمع الإنساني، إذ تصال الإنسان بباقي العالم من حوله، وأكد

'Wellman and Gulia' على التحول الاجتماعي والثوري الذي أحدثته (CMC)، إذ يعتبراه أهم تحول تكنولوجي منذ جوتنبرج 'Gutenberg' مصمم آلة الكتابة

ومن أهم فوائد (CMC) التربوية قدرتها على توفير الظروف التي تناسب الطالب للتعلم، حيث تجلب التعلم إلى مكان سكن الطالب مهما كان بعيداً ومعزلاً، والمنظلب الوحيد للاتصال بمجتمع العلم (خط تليفون وكمبيوتر، وبرنامج لصفحة الإنترنت)، وكذلك توفيرها لفصل ديمقراطي على الخط المباشر تُتاح من خلاله فرص متكافئة للجميع، وتساعد المتعلم على ضبط تعلمه، كما تُساعد على التدريب على التفكير الجمعي الباقد ومهارات حل المشكلات. وتؤكد نظريات التعلم البائية على تعزيز (CMC) لبناء المعرفة والتعلم المتسقة مع تلك الخاصة بالعالم الواقعي، حيث يصب الاهتمام على التعاون، والتعلم القصدي، ولارتباط (CMC) بالبحث في قواعد البيانات فهذا يُمكن الطلاب من الاضطرط في الأنشطة الأكاديمية (مراجعة الأفكار، وطرح الأفكار)، ويُؤكد المنظرون أيضاً على إتاحة (CMC) لإمكانات بناء المعرفة وليس على إعدادة نقلها أو إنتاجها

3- (CMC) ونظرية التعلم الموجه ذاتياً وممارسته :

يُعد التعلم الموجه ذاتياً هو أهم قناة لتحقيق أهداف التربية، ويُؤكد البحث العلمي على ارتباط التعلم الإلكتروني بالتعلم الموجه ذاتياً " Self-Directed Learning " (SDL). وتزدحم الأدبيات بتعريفات محتلمه للمفهوم وللدور الذي يؤديه في التعلم الإلكتروني، ويبدو أنه لا يُوجد اتفاق عام على تعريف واحد للمفهوم؛ إذ تُعد أفكار مثل المسؤولية الشخصية، والاستقلالية، والحرية، والتعلم مدى الحياة جزءاً من مفهوم التعلم الموجه ذاتياً، والذي يُركز على مادرة المعلم في تمكينك زمام عملية التعلم، بتحديد ما الذي يحتاج تعلمه، وأهداف هذا التعلم، والمصادر (البشرية والمادية) التي يلجأ إليها، وأي استراتيجيات تعلم يُطبقها

وأسلوب تقييم النتائج النهائية . كما تُعد الإدارة الذاتية 'Self management' والمتابعة الذاتية "Self-monitoring" والتي تنطوي على عمليات متدعة وتنظيم وتقييم استراتيجيات التعلم، متركزات هدمه يستند إليها التعلم الموجه ذاتياً.

ويرى بعض الباحثين أن الفرد قد يكون لديه توحيه ذاتي في محال ما، وينعدم في مجال آخر، وينظر آخرون للتعلم الموجه ذاتياً على أنه أسلوب تعلم يُوجد على متصل حيث يزداد برادة نصيح المتعلم، ودافعيته، وقدرته على تحديد احتياجاته، وكيفية الوصول إلى المعلومات، وهذا لا يعني إنكار الدور لهام الذي تلعبه بيئته التعلم في تشجيع المبادرة الذاتية ودعمها. ويؤكد على هذا سعيد إسماعيل " إذ يرى أن أسس ووسائل التعلم الذاتي ما هي إلا انعكاساً لأسس ووسائل التعليم، من خلال اسدخالها إلى عالم الفرد الذاتي الداخلي، وجعلها ركائزه هو في استيعاب الواقع وفي تعديله وتغييره وترقيته ويعنى هذا أن أى وسيط أو ركيزة للتعليم يصير وسيطاً أو ركيزة للتعلم الذاتي، إذا ما طبقه الشخص بالنسبة لنفسه واستدخله ليصبح جزءاً عضوياً وظيفياً متكاملاً مع دانه".

ولا يُعد التعلم الموجه ذاتياً مفكراً حديثاً؛ إذ امتدت جذوره عبر التاريخ واتخذ صوراً عديدة، إذ استخدم سقرط، ورسطو أدوات التعلم الموجه ذاتياً، حيث ارتبط هذا التعلم بالعديد من المواقف التعليمية من قبيل الحوارات، والمقابلات الشخصية، والتجارب العملية في محال الاختصاص "Practicums"، هذا إلى جانب تنوع كبير من المواقف الاحتجاجية

وأشار كوفمان "Kaufman" إلى أن القفزة الكوانتية "A quantum Leap" التي حققتها التربية عن بعد ترحع إلى إتاحتها للمتعلمين إمكانية إدارة تعلمهم ذاتياً، واهم بروكفيلد "Brookfield" بمدخل الحوار وتضمين (CMC) كمدخل يقدم فرصاً للتعاون والتوحيه الذاتى، واتفق بولز "Knowles" وبروكفيلد على اعتبار

التعلم الفردي داخل المجموعات وبأسلوب التوجيه الذاتي أكثر الأساليب فاعلية لدعم وتعزيز تعلم الراشدين وتدعيم طاقاتهم، إذ يرتبط التعلم الموجه ذاتياً بمفهوم الاندارجوى وفروضه الخاصة بالمعلمين الراشدين، والتي تمثل فيما يلي:

مفهوم الذات " Self-Concept " :

يتبلور مفهوم الذات لدى المتعلمين في توار مع تخطيطهم مراحل متعددة من التوجيه الذاتى، إذ يطور النجاح السابق في التعلم قدرة المتعلم على التوجيه الذاتى، ومفهومه العام للذات، ومن المظور النفسى يُعد التوجيه الذاتى متطلباً هماً، لكن قد يختار المتعلمون الاعتماد على غيرهم في مجالات يفتقرون فيها إلى الخبرة أو المعرفة السابقة .

الخبرة " Experience " :

تُمثل خبرة المتعلمين مستودعاً لخبرات تعلم جديدة لأنفسهم وللآخرين.

- الاستعداد للتعلم " Readiness to Learn " :

يُصبح المتعلمون مستعدون للتعلم عندما يقبلوا تنسّى أدوار جديدة، مثل وظيفة جديدة، أو مرحلة اجتماعية (الأبوة)، أو الرغبة في الهروب من أدوار حالية.

- توجيه التعلم " Orientation of Learning " :

كلما نصح المتعلمون، رادت درجة تفصيلهم للتعلم المرتكز حول المشاكل؛ لصلته المباشرة في زيادة كفاءتهم على التعايش بأسلوب أفضل.

- الدافعية " Motivation " :

يستمد الراشدون الدافعية إلى حد كبير من عوامل داخلية، من قبيل . تقدير الذات، والرضا الوظيفى، أكثر من استقائها من دوافع خارجية مثل الترقية في العمر، والرغبة في الحصول على أجور أعلى وما إلى ذلك

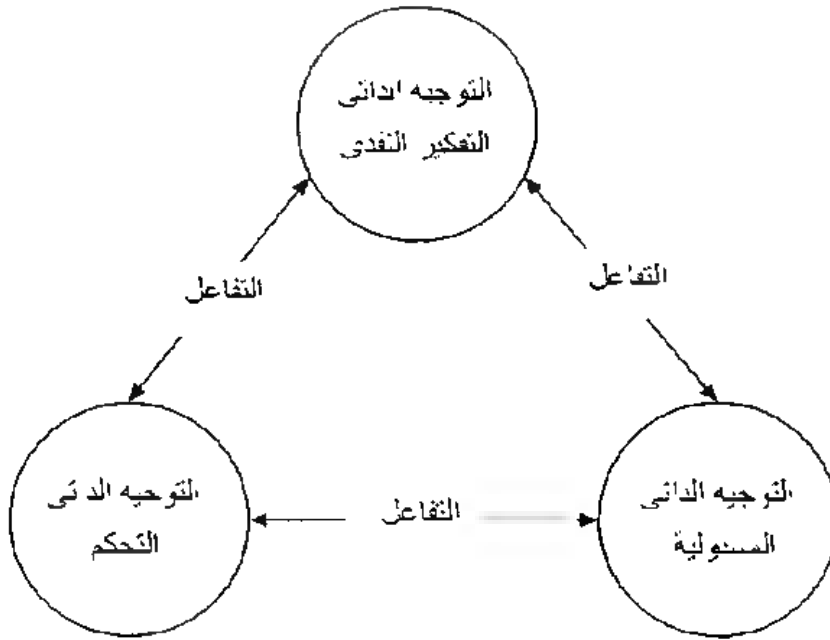
4 العوامل المؤثرة على التوجله الذاتى:

ىتسم التوجله الذاتى بملامح متعددة ذات علاقات بىنية تفاعلىة؁ وبعتمد هذا لمفهوم على البناء الفكرى؁ والتراكم المعرفى الذى قدمه مجموعة من العلماء؁ ومن أهم المفاهىم المرتبطة به مفهوم التحكم الذى قدمه جارىسون؁ والتفكر النفسى؁ والمسئولىة؁ وطبقاً لنموذج جارىسون يؤثر التفاعل على التوجله الذاتى؁ إذ يقوم التحكم على التفاعل والتواصل اللىنامى بىن المعلم والمتعلمىن والمقرر؁ وىشبر مفهوم المسئولىة إلى اتجاه الطلاب النشط واستعدادهم للتعلل؁ كما يقوم المعلمون وزملاء الدراسة بأءوار هامة فى تسمىة توجله الذاتى؁ حىث تتوفف القرارات التى ىخذها الطلاب فىما ىحص بىئة المقرر الدراسى على الموافقة الجماعىة الناجمة عن التفاوض بىن أطراف العملىة التعللىمة؁ وهذا ىحقق بىئة تعلم دىمقراطىة؁ ومن ثم ىتحقق مفهوم التحكم.

ومن المتفق علىه اتسام الطلاب بءرجات مختلفة من التوجله الذاتى؁ ومن ثم؁ أهمية أن ىحقق المعلم التوازن بىن مىل الطالب نحو التحكم فى تعلمه والرعبة فى إناحة الاستقلالىة للطالب؁ من خلال تبنى مفهوم المسئولىة التعاوىة لتحقيق فعالىة إءارة التعلل؁ ومن ثم ىتحقق مفهوم التحكم

وفى هذا السىاق تبرز أهمية التفكر النقءى؁ والذى ىراه "محمء لهادى" أساساً جوهرىاً لءعم التعلل الذاتى؁ و لبناء المعرفة الجمعىة الجءىءة بتقءىم الءعم المعرفى للمتعلل من خلال التفسىرات التى بطرحها المعلم والزملاء للقصاىا من رواىا رؤىة مختلفة؁ وإعاءة صىاغة المفهومات الغامصة ... وما إلى ذلك؁ وتقاسم كل المشاركىن مصادر التعلل المختلفة طبقاً لجداول زمىة مرنة؁ ونقتصر تلك المصادر على محتوى لمصادر المعرفىة؁ لكنها نمتء إلى الخبرات الشحصىة المختلفة للأفراد.

وёлخص الشكل التالى العلاقة بىن التوجله الذاتى والتفاعل:



شكل (8) العلاقة بين التوجه الذاتي والتفاعل

وقد أكدت دراسة "لي" و"جيسون" "Ice and Gibson" على علاقة الوثيقة بين التفاعل والتوجه الذاتي، إذ ترتبط مكونات التوجه الذاتي بعضها البعض عن طريق التفاعل، كما تؤكد الدراسة على أهمية التفاعل في تطوير التوجه الذاتي ونموه، ومن ثم يُنظر للتوجه الذاتي على أنه مفهوم دينامي قابل للتغير وفقاً لطبيعة التفاعلات، وعليه يجب تناول هذه القضية بكل أبعادها .

ثانياً. التفاعلات المركزة على (CMC):

ينظر معظم العلماء إلى كل صيغ التربية (المتضمنة التربية عن بعد) كتفاعلات، وأشار جون ديوي عام 1916 للتفاعل كعامل حاسم في العملية التعليمية، والذي يتحقق عندما يقوم المتعلم بتحويل المعلومات التي اكتسبها إلى معرفة ذات قيمة وتطبيق شخصي وتمثل "CMC" في التربية التفاعل (عبر الإنترنت) بين الطلاب

والمعلمين بكل أبعاده ومستوياته، ولا تتطلب تفاعلات "CMC" تواجد أعضاء المجتمع التعليمي في مكان وزمان واحد.

1- مفهوم التفاعل 'Interaction':

يمثل التفاعل أحداثاً تبادلية تتطلب عنصرين على الأقل وتتحقق التفاعلات عندما يؤثر أى من العنصرين على الآخر، ويوجد خط مفاهيمي بين التفاعل والتفاعلية "Interaction"، "Interactivity"؛ إذ يصف التفاعل عملية اتصال ثنائية الاتجاه أما التفاعلية فتحدد ملامح نظام تقديم مواد التعلم.

2- أنماط التفاعلات:

زخرت الأدبيات بمعالجة ثلاثة أنماط من التفاعلات، هي:

- تفاعل المتعلم - المحتوى "Learner - Content Interaction".
- تفاعل المتعلم - المعلم "Learner - Teacher Interaction".
- تفاعل المتعلم - المتعلم "Learner - learner Interaction".

لكن الأدبيات الحديثة أضافت خمسة أنماط أخرى للتفاعلات هي:

- تفاعل المتعلم - التكنولوجيا (واجهة التفاعل) "Learner Interface Int".
- تفاعل المعلم - المعلم "Teacher Teacher Interaction".
- تفاعل المحتوى - المعلم "Teacher Content Interaction".
- تفاعل المحتوى - المحتوى "Content - Content Interactions".
- تفاعل المتعلم الداخلي مع ذاته "Intra - Action".

طرح مور تعريفاً لتفاعل المتعلم - المحتوى مؤداه "خاصية" محددة للتعليم حيث يُحقق المعلمون من خلاله النمو الفكري، وظل هذا النمط من التفاعل مكوناً رئيسياً في التعليم النظامي، وتدعم تكنولوجيا التعليم الإلكتروني هذا النمط من خلال انخراط الطلاب في بيئات تركز على أسلوب المحاكاة، والتدريب في معامل

افتراضية، والدروس الفردية الخاصة، هذا إلى جانب التطورات التي طرأت على المحتوى الذي يستجيب لسلوك المتعلم وسماته. أما في تفاعل المتعلم المعلم أو "خبراء الموضوع" "Subject Experts" فيتحمل المعلمون مسؤولية استثارة اهتمام المتعلمين، وزيادة دافعيته، والحفاظ عليها، وتقديم الدعم اللازم، وتقييم مدى الانحياز المتحقق. ويتم التفاعل بين المتعلم - والمتعلم بأسلوب متزامن أو غير متزامن لإجراء الحوارات الحية ولا يتطلب هذا النمط حضور المعلم وتختلف الاستراتيجيات المستخدمة لتعزيز هذا النمط من التفاعل طبقا لسمات المتعلم وحلفياتهم.

ويشير مفهوم "Interface" في تفاعل المتعلم - التكنولوجيا (واجهة التعلم) في بيئة التعلم الإلكتروني غالباً إلى الكمبيوتر، والمقصود ليس الجهاز في حد ذاته، لكن البرمجيات التي يُديرها الجهاز، وعناصرها وأدواتها وعملية استثمارها لإنجاز مهمة ما، والتي ينبغي عدم احتوائها على تفصيلات معقدة تُعيق عمليات التفاعل والتعلم، ويربط هذا النمط من التفاعل بين الأنماط الأخرى، حيث يُستخدم المتعلم الوسيط التكنولوجي للتفاعل مع المحتوى، والمعلم، والمتعلمين الآخرين. ويتيح تفاعل المعلم - المعلم فرص النمو المهني والدعم من مجتمع الرماء من دوى التخصص والفكر، إلى جانب الاستزادة من النمو المعرفي في مجال التخصص من خلال الانخراط في المجتمع لعلمي لمعلمين المنظرين في كل أنحاء العالم. أما تفاعل المحتوى - المعلم فيرتكز على تطوير المحتوى وأنشطة التعلم وتحديث مصادرها.

ويشير تفاعل المحتوى - المحتوى - وهو نمط مستحدث للتفاعل التربوي - إلى نظام برجة المحتوى ليتفاعل مع مصادر المعلومات الآلية للتحديث المستمر للمعلومات، واكتساب إمكانات جديدة.

أما "intra- action" تفاعل الفرد مع ذاته، فُشير إلى الحوار الداخلي الذي يجريه الفرد مع نفسه، ويعكس التفكير المتعمق، ومراجعه الآراء وإعادة التفكير فيها، وما إلى ذلك. ويتصل هذا النمط من التفاعل ويرتبط بكل أنماط التفاعل الأخرى، فحوار المتعلم الداخلي لا ينقطع، ولا ينفصل عن أى نشاط يقوم به .

وقام سو وبونك " Soo and Bonk " بدراسة استهدفت التوصل إلى أى أنماط لتفاعل يفضيها المتعلمون، وتوصلا إلى تحقيق تفاعل المتعلم - المتعلم لأعلى مستوى أفضلية، ونلا تفاعل المتعلم - المعلم، وكانت المفاجأة بجىء تفاعل الفرد مع ذاته كأخر تفضيل بين المتعلمين، على الرغم من كونه جراً لا يتجرأ من التفاعلات الأخرى كما أكدت الدراسة على تفصيل عام لأسلوب الاتصال غير المتزامن لكل أنماط التفاعلات، وتفضيل قوى للاتصال المتزامن فى حالة تفاعل المعلم - المتعلم.

3- العوامل المؤثرة على أنماط التفاعل المرتكزة على (CMC) المتزامنة وغير المتزامنة.

قام س . كانديس تشو " C Candace Chou " بدراسة استهدفت فحص أنماط التفاعل فى بيئة تعلم تعاونية متمحورة حول المتعلم للتوصل إلى العوامل المؤثرة على التفاعلات فى إطار ثلاثة مجالات : الأنشطة التعليمية، خصائص التكنولوجيا، سمات المتعلم، كم اهتمت الدراسة بدراسة نظم (CMC) المتزامنة وغير المتزامنة وعلاقتها بالتفاعل، وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً يوضح العوامل المؤثرة على التفاعل القائم على (CMC).

ولخص تشو هذه العوامل فى مجموعتين . الأولى تصميم أنشطة التعلم، والثانية انتقاء التكنولوجيا الملائمة، وفيما يلى تلخيص لأهم ما توصلت إليه الدراسة فى هذا الصدد.

(1) أنشطة التعلم:

(أ) يُعزز الاستخدام الملائم للسينار المتزامن عبر الإنترنت العلاقات الشخصية بين المتعلمين.

- (ب) يُدعم مراجعة زملاء الدراسة لأعمال بعضهم البعض بالأسلوب غير المتزامن فرص التعاون، وتقاسم المعرفة وبناء أنساق جديدة منها .
- (ج) يُسهّم الاتصال غير المتزامن في التعبير عن وجهات النظر، بينما تُسهّم مناقشات الأسلوب المتزامن في الاستجابة الفورية لتساؤلات الأفراد والتي تحظى باهتمام أكبر من المتعلمين .
- (د) يُقلل العمل في مجموعات صغيرة من حالة الاضطراب التي قد تصيب المتعلمين .

(2) انتقاء التكنولوجيا الملائمة

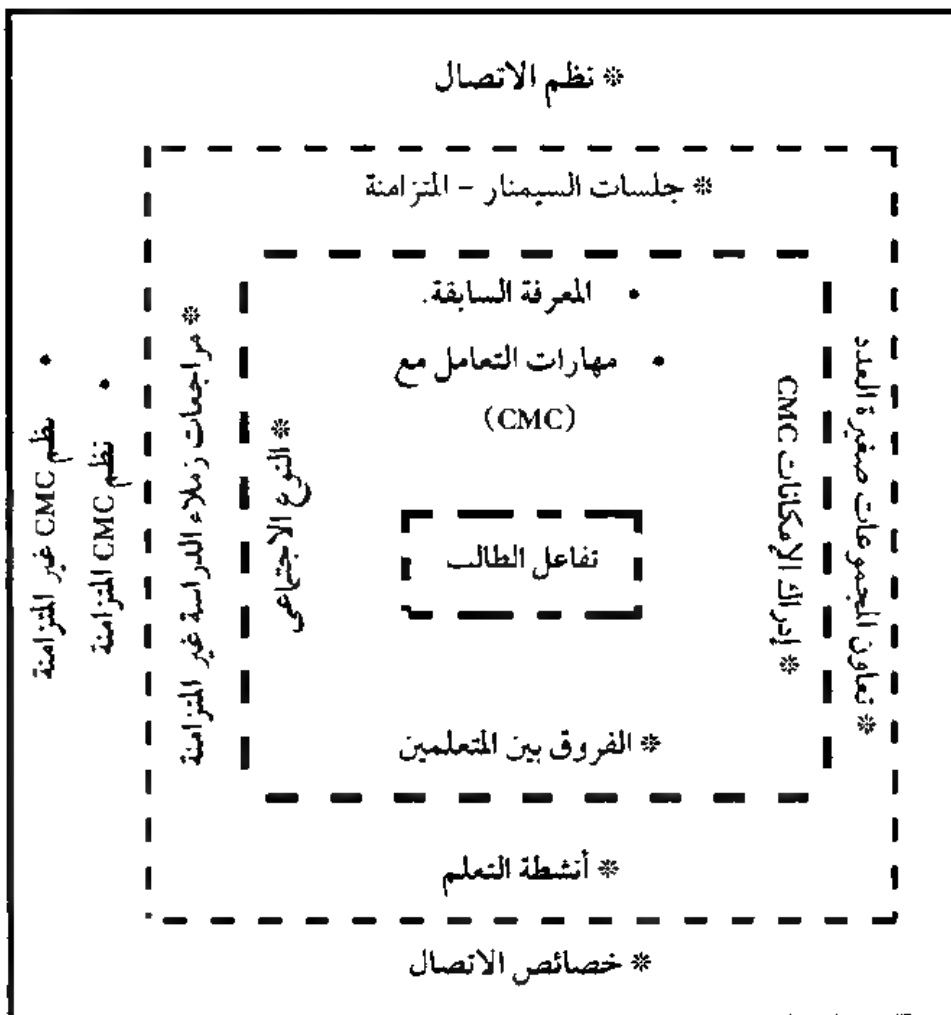
وترتبط تلك العملية بخصائص نظم وأساليب الاتصال، وكذلك مقومات عملية الاتصال، مثل التقارب الاجتماعي، والفاعلية .

- نظم الاتصال:

يُسهّم اختيار أنماط التكنولوجيات المتزامنة وغير المتزامنة في فاعلية أساليب التفاعل المختلفة، حيث يقضي الطلاب فترة زمنية أطول في مناقشات الأسلوب غير المتزامن، وعندما تُحدد المهام جيداً، ويتعمق تعارف الطلاب، يميل الطلاب إلى قضاء فترة زمنية أقل .

- خصائص التكنولوجيا:

يؤثر إدراك المتعلمين ووعيهم بخصائص الاتصال للتكنولوجيات المستخدمة في (CMC) على تفاعلهم المدنى، ويُعتبر بعد الوقت عاملاً هاماً في تسي الطلاب لتكنولوجيا جديدة، فبعد أول ثلاثة أسابيع نقل بقدر كبير معوقات نظام الاتصال ويصب اهتمام الطلاب على أداء المهمة نفسها .



شكل (9) العوامل المؤثرة على التفاعل المرتكز على (CMC)

- سمات المتعلم:

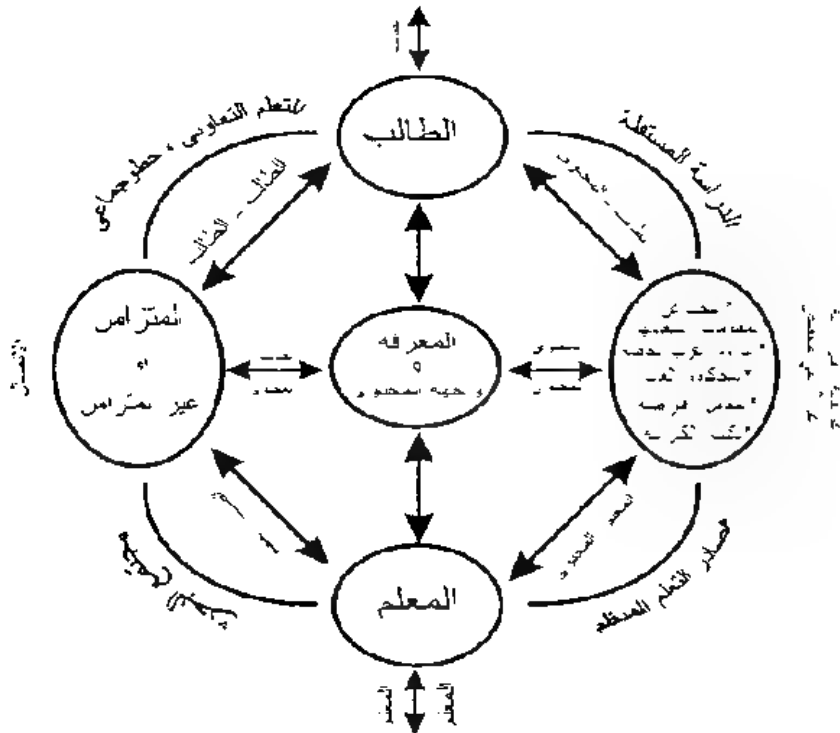
يؤثر النوع الاجتماعي على كيفية التفاعل عبر الإنترنت، حيث تشترك الإناث بنسبة أكبر من الذكور في لتفاعلات الموجه المتزامن، وغير المتزامن، ويؤثر كل منهما في عوامل المعرفة السابقة.

وتوالت جهود المفكرين لدراسة التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني، وعلاقته بالمتغيرات الأساسية المشكلة لتلك البيئة، ويعد النموذج الذي طرحه نيري أندرسون "Terry Anderson" من أهم النماذج التي طُرحت لتعبر عن رؤية شاملة توضح الكيفية التي يربط بها التفاعل بين عناصر التعلم الإلكتروني الأساسية.

4- نموذج نيري أندرسون "Terry Anderson" للتعلم على الخط يُوضح أنماط التفاعل المختلفة

ويُمثل الشكل التالي المتغيرات الأساسية للتعلم الإلكتروني، والنموذجين الرئيسيين له (التعلم التعاوني، الدراسة المستقلة)، فضلاً على العاصر الإنسانية الأساسية (المتعلمون، والمعلمون) والتفاعلات البنية بينهم، وبين كل منها وبين المحتوى في إطار الأربعة أساليب الرئيسة للتعلم الإلكتروني، وهي: التعلم التعاوني، الدراسة المستقلة، مجتمعات البحث، والتعلم المنظم "Learning Structures". ومن المفترض أن كلاً من تلك الأساليب يُستخدم بمفرده، أو مدججاً مع أساليب أخرى بما يتناسب مع المقرر الدراسي المقدم

يصف الشكل السابق نموذجين للتعلم: الأول (على اليسار) يمثل التعلم التعاوني، ويتضح من الشكل تفاعل المتعلمين المباشر مع المحتوى المتاح لهم في صور متعددة، وخاصة المقدم عبر الويب، وعلى الرغم من ذلك يُفصل العديد اختيار أسلوب تعلم يُنظمه ويُقيمه ويُشرف عليه المعلم، ويتحقق هذا النمط من التفاعل في إطار مجتمعات البحث، من خلال استشرار تنوع واسع من الأنشطة المرامنة وغير المتزامنة المركزة على الإنترنت (تفاعلات لعالم الافتراضي، اجتماعات الكمبيوتر، الحوار المباشر...)، ويُتيح هذا المجتمع التعلم التعاوني، وتنمية المهارات الاجتماعية، والعلاقات الشخصية بين المشاركين، ويفرض هذا النمط معدل من الخطو اجماعي للتعلم.



شكل (10) نموذج أندرسون للتعليم على اخط يوضح أنماط التفاعل

ويشير النموذج الثاني للتعليم (على اليمين) الذي يُمثل أسلوب الدراسة المستقلة، ومصادر التعلم المنظم "Structured Learning" المرتبطة بالتعليم المستقل، والتي تشمل الدروس الفردية الخاصة المرتكزة على الكمبيوتر، وسماذج المحاكاة، والمعامل الافتراضية، وأدوات البحث عن المعلومات، والنصوص الإلكترونية التي تمثل تفسير المعلم، ووجهة نظره في لموضوع موضع الدراسة، وعلى الرغم من قيام المتعلمين بالدراسة المستقلة، إلا أنهم ليسوا وحدهم، فهناك زملاء الدراسة، وأفراد الأسرة وزملاء العمل الذين يُمثلون دعم إضافي لهم.

وأكد أندرسون على إمكانية تحقيق تعلم فعلي من خلال توظيف توليفات متحانسة من أنشطة مجتمعات التعلم التعاوني، وأشطة الدراسة المستقلة المدعومة

بالكمبيوتر من خلال تتبع التفاعلات المتاحة للمعلمين في النموذج السابق، والذي يساعد على تكوين تولىفات ملائمة من التفاعلات لتحقيق مخرج تعليمى معين، كما أشار إلى إمكانية تطوير مستوى التعلم، إذا كانت إحدى صيغ التفاعل فى أعلى مستوياتها، وعبر عن ذلك فى مقولته التالية: ويمكن تطوير مستوى التعلم إذا كانت إحدى صيغ التفاعل الثلاثة (الطالب - المعلم، الطالب - الطالب، الطالب - المحتوى) فى أعلى مستوياتها، والصيغتان الأخريان فى المستوى الأدنى وهذا لا يؤدى إلى انهيار الخبرة التعليمية". ويشير تعبير "إحدى صيغ التفاعل فى أعلى مستوياتها" إلى التطبيقات التى تستثمر النطاق الكامل لأفضل الممارسات المعروفة، مع الأخذ فى الاعتبار تصميم وتطوير عمليات التفاعل. وافترح أندرسون أيضاً، إمكانية إحلال كل صيغة من صيغ تفاعل الطالب المتنوعة محل الأخرى. وتعتمد تلك العملية على التكلمة، والمحتوى، وأهداف التعلم، والملاءمة، والتكنولوجيا، والوقت المتاح، ولا تقلل عملية الإحلال هذه من جوده عملية التعلم.

ويتطلب استخدام هذا النموذج الإجابة أولاً عن عدة تساؤلات نركز على طبيعة التعلم، والكيفية التى يتعلم بها المتعلمون شيئاً ما، وأنشطة التعلم التى تؤثر على محركات هذا للتعلم، والتى تستثمر إمكانات التكنولوجيا الحديثة لدعم الكيفية التى يتعلم بها الطلاب. ونظراً لأن التفاعلات منتج تفرزه أساليب التعليم المستندة إلى نظريات التصميم التعليمى، والتى تقدم خطوطاً إرشادية عامة لكيفية مساعدة الأفراد على التعلم والنمو، ولتى توجه مصممي المصفرات لاختيار متى تُستخدم التفاعلات وكيف كُأساليب تعليمية تستخدم فى بيئات التعلم الإلكتروني لتحقيق مخرجات تعلم مستهدفة، مثل بناء فرق العمل، وتعميق الفهم، ودعم تحكم الطالب فى تعلمه، والتحدى الذى يواحه المعلمين ومطورى المصفرات الدراسية حالياً هو كيفية ساء بيئة تعليمية تنسم بمركية المتعلم والمحتوى، ومجتمع التعلم،

والتقييم، وكذلك تتسم بالاستجابة لحاجات الطلاب والمقرر المتنوعة من خلال توظيف تطبيقات تستثمر إمكانيات التكنولوجيات الحديثة.

ومن ثم، سيتناول القسم التالي من البحث المداخل البيداغوجية للتعليم الإلكتروني وتطبيقاتها، ثم أسس التصميم التعميمي لمقررات التعليم الإلكتروني وكيفية تطويرها.

ثالثاً. المداخل البيداغوجية للتعليم الإلكتروني وتطبيقاتها:

1- ملاحظة على استخدام مفهوم "البيداغوجيا":

تعود "إيتمولوجيا" "Etymology"، التي هي أصل الكلمة التاريخي، كلمة بيداغوجيا "Pedagogy" إلى الإغريق القدماء، حيث اشتقت الكلمة من "Pais / Child" "Paidos" وكلمة "To Lead" "agogs". واستند المفهوم إلى كلمة "Paidagogos" وهو العبد المسئول عن دهاب الطفل وعودته من المدرسة، ورعايته وفي هذه الحالة تعني "Pedagogy" توجيه الطفل / الصبي، وبالمثل شق مفهوم "Andragogy" من "Andros / Aner" "Man" ويستخدم المفهوم للإشارة إلى علم أو نظرية تعليم الراشدين. وتنتشر الآن مفاهيم حديثة تستند إلى نفس لفكرة، مثل "Heurtagogy" ويشير إلى دراسة التعلم الموجه ذاتياً، و "Synergogy" ويشير إلى دراسة التعلم الذي يتم داخل مجموعة تعلم صغيرة؛ حيث يتعلم كل فرد من الآخر ومفهوم "Anthrology" ويشير إلى دراسة التعلم مدى الحياة. وأخيراً مفهوم "Cybergogy" ويشير إلى دراسة التعليم عن بعد ووسائط الاتصال الافتراضية.

ويستخدم مفهوم "البيداغوجيا"، وذلك لأنه المفهوم الأكثر شيوعاً في أدب المجال ولإشارته بصفة عامة إلى نظرية التعليم، وبالتسعية إلى التعلم، فالمفهوم أكثر عمومية وحيادية، والأهم من ذلك استخدامه في الكتابات الحديثة لوصف تطبيق الممارسة التربوية الصحيحة. كما أستخدم في الأدب الإغريقي بصفة عامة، ليس

للدلالة فقط على تعليم الأطفال فقط . ولم يُستخدم مفهوم "Andragogy" على لرغم من أن الجمهور المستهدف هو المعلمون الراشدون، وذلك لارتباط مفهوم لوثنى بالكوم نولز وتحيزه النظرى هو وأتباعه إلى أساليب تعلم الراشدين.

2- مداخل التعلم:

يهدف أى نظام تعليمى أياً كان المدخل، والصيغة التعليمية التى يتبناها إلى تعزيز التعلم ونموه، ومن ثم ضرورة وأهمية الانطلاق من معرفة أسس التعلم، والكيفية التى يتعلم بها الطلاب؛ إذ تركز عليها كافة أنشطة وأبعاد العملية التربوية برمتها، ومن ثم يتناول القسم الحالى فحص نظريات التعلم وتحليل تداعياتها على التعميم الإلكتروني، مع طرح المداخل والاستراتيجيات المنشقة عن تلك النظريات، والى يمكن أن يوظفها لتعليم الإلكتروني ويستثمرها تربوياً بأفضل الأساليب الممكنة

إنه تم التوصل إلى كون التعلم الإلكتروني مجموعة فرعية من النظرية والبحث التربوى بصفة عامة على الرغم من الخصائص الفريدة العديدة للتعليم الإلكتروني، إلا أنه يركز بصفة أساسية على المداخل، اليداوحوية الرئيسية. والملاحظ من تتبع حركة البحث التربوى حدوث تحولات فى النظريات التربوية والنفسية الحديثة ألقت بتداعياتها على مداخل التعليم والتعلم، والتى بلغت ذروتها فى التحرك نحو النظرة البنائية للتعلم والتى تمثلت فى نظريات البنائية المعرفية " Cognitive Constructivism" والبنائية الاجتماعية "Social Constructivism"، والبنائية الراديكالية "Radical Constructivism"، ونظرية الذكاءات المتعددة "Multiple Intelligence"، والإدراك الموقفى "Situated Cognition"، وتعد عمليات بناء المعرفة "الابستمولوجى" "Epistemology" والبيئة التعليمية أهم مكرات تلك النظريات ومجاور التناول المشتركة

ويربط عدد غير قليل من الكتاب بين البنائية والتعليم الإلكتروني؛ إذ أكد البعض على اهتمام البنائية بنظم (CMC) لأهميتها في بناء بيئات تعليم تعاونية، وقام البعض الآخر بالربط بين أسس المداخل البيداغوجية المختلفة وتطبيقات التعليم الإلكتروني وإدارة ممارساته وتصميم مواد التعلم على أسس النظم الذكية التي تتعرف على السمات المميزة للمتقدم الفرد بتقديم مواد ومصادر للمعرفة تلائم قدراته واحتياجاته.

وعليه، يتناول الجزء التالي المداخل المختلفة للتعلم وتطبيقات التعليم الإلكتروني المرتكزة عليها، وبصفة عامة يمكن إدراج مداخل التعلم في مجموعتين أساسيتين: السلوكية والمعرفية ومن المتفق عليه انتهاء البنائية، ونظريات تعليم الراشدين، والتعلم باستخدام الإنترنت إلى نظريات التعلم المعرفية.

1- المدخل السلوكي:

يطلق السلوكيون من فكرة أن السلوك الملاحظ هو المؤشر الدال على تعلم الفرد شيئاً ما، وليس ما يدور في عقله، ثم ظهرت فكرة تناقض ذلك مؤداها أن ليس كل ما يتم تعلمه يمكن ملاحظه، ومن ثم ظهر تحول من نظريات السلوكية إلى النظريات المعرفية

أصداء المدخل السلوكي على التعليم الإلكتروني:

يُشكل المدخل السلوكي أساساً فعالاً لتيسير التعلم المتعلق باسترجاع الحقائق والتعميمات، وتحديد المفاهيم وتوضيحها، ويمكن استخدام الاستراتيجيات السلوكية بصفة عامة لتعلم "what"، الحقائق، ويمكن تلخيص أبعاد الاختبارات التي يتخذها مقدمو التعليم الإلكتروني فيما يلي:

- التأكيد على نقل المعرفة الموضوعية .

- أساليب أحادية المسار .

- التأكيد على التقييم النهائي، والرجوع إلى معايير المتفق عليها في ذلك الشأن.
- إطلاع المتعلمين على مخرجات التعلم .
- تقييم واختبار المتعلمين في ضوء مخرجات التعلم التي تم تحديدها مسبقاً، ويجب أن تُدمج تلك الاختيارات في خطوات التعليم ويتسلسل منطقي.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة .
- تسلسل مواد التعلم من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد، ثم إلى الأكثر تعقيداً.

ويتم تجسيد تلك الاختبارات في تصميم التعليم الإلكتروني وتقديمه فيما يلي:

محاضرات محررة أو عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).

- أنشطة تتطلب مهارات معرفية عادية.

- مراسلات تعليمية عامة.

تغذية راجعة تقييمية.

2- المدخل المعرفي:

يرتكز المدخل المعرفي على ارتباط التعلم باستخدام الذاكرة، والدافعية، والتفكير التأملي، الذي يلعب دوراً هاماً في التعلم، ونظر للتعلم على أنه عملية دحلية، ويتوقف كم الذي يتعلمه الفرد ونوعيته على كفاءة المتعلم في تجهيز المعلومات والجهد الذي يبذله أثناء عملية التعلم والعمق الذي يحضر به المعلومات وطبيعة هياكله المعرفية والفكرية

أصدقاء المدخل المعرفي على التعليم الإلكتروني

تقسم معالجة تداعيات المدخل المعرفي على التعليم الإلكتروني التي تدولها "على" إلى مجموعتين، الأولى: تداعيات نظرة ذلك المدخل إلى الذاكرة والدور الذي

تؤدي في عملية التعلم كصيغة لتحجير المعلومات، والثنيه: تداعيات إدراكهم لأهمية العلم الفردي والأساليب المعرفية التي تستخدم في تلك العملية، وتشمل المجموعة الأولى ما يلي:

- استخدام الاستراتيجيات التي تتيح بقاء المعلومات فترة تكفى لتيسير نقلها إلى الذاكرة العاملة، وربما تتضمن تلك الاستراتيجيات وضع الرسائل الهامة في مركز شاشة العرض.

- استخدام استراتيجيات تسمح للمتعلمين باستعادة المعلومات الكائنة بالذاكرة طويلة الأمد لتساعدهم على فهم المعلومات الجديدة، وربما تتضمن تلك الاستراتيجيات استخدام أسئلة تساعد على تنشيط البنى المعرفية الكائنة.

- وضع المعلومات في حزم للحماية من الحمل الزائد للمعرفة ويُنصح بأن يكون حجم الحزمة (5-9) (2007) وحدة للتعويض عن الكفاءة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى

- تضمين استراتيجيات لتعزيز عمليات تجهيز المعلومات العميقة لضمان نقلها إلى الذاكرة طويلة الأمد، وربما تتضمن تلك الاستراتيجيات توفير فرص لتطبيق المعرفة على مواقف الحياة الفعلية.

وتشمل المجموعة الثانية ما يلي:

- تضمين المقررات أنشطة تناسب أساليب التعلم المختلفة؛ فالبعض يُفضل الأمثلة العملية والآخر يُفضل المدركات المفاهيمية المجردة.

- دعم الطالب وفقاً لتفضيلاته؛ بمعنى: هل يحتاج الطالب إلى وجود مكثف أو محدود للمعلم؟

- تقديم المعلومات بأساليب مختلفة، وبوسائط متعددة.

- استشارة المتعلمين لاستثمار الدافعية الذاتية (من داخل المتعلم)، والخارجية (المعلم، والأداء)، ويُمكن تعزيز الدافعية الخارجية من خلال ممارسات وأنشطة بناء الثقة بالنفس والرضا عنها.

- تشجيع الطلاب على استخدام المهارات ما وراء المعرفية من خلال توفير فرص للطلاب ليتأملوا تعلمهم من وقت لآخر أثناء مسيرة تقدمهم .

- استخدام استراتيجيات لتيسير نقل التعلم، وتشجيع تطبيقه في مواقف الحياة الواقعية المختلفة .

3- المدخل البنائي:

حدثت نقلة نوعية وتحول هام نحو النظريات النائية حديثاً، وترجع التغييرات الحديثة في ممارسات التعليم والتعلم إلى تطورين نظريين هامين : التطور الأول في مجال علم النفس واسى نج عن أفول نجم السلوكية لصالح حركة علم النفس المعرفي، التي نظرت لاستجابة اشخص لمثير على أنها مسألة فردية وتعتمد على إمكانيات الشخص المعرفيه وعملياته العقليه فتحول الاهتمام إلى نشاط المتعلم المعرفي، ونماذجه الفكرية بدلاً من لاهتمام بالأسلوب لأفصل لاسترجاع الاستجابة المرغوبة الذي اهتمت به السلوكية كثيراً.

ولم يُفرز هذا التطور بمفرده التغييرات التي طرأت على أساليب التدريس؛ إذ طهر بالتواز مع هذا التطور تحول حُر يُعد توجهاً فلسفياً أكثر من كونه حركة في علم النفس، يرفض الفرض الذي يذهب إلى أنه بالرغم من بناء المعلمين لمودجهم الفكرية لمعرفة التي يكتسبونها فثمة نمودج فكري صحيح لأي مجال من معرفة يجب أن يكسسه المعلمون وهذا يعنى وجود تمثيل وحيد للمعرفة صحيح موضوعياً Objectively Correct Knowledge Representation، والنظرة البديلة تسمى السائبة، التي لا تُقر بوجود نمودج فكري واحد صحيح للمعرفة، لكن ترى أن كل

التمثيلات المعرفية المختلفة التي يكونها الأفراد على قدر متساو من الصحة " Equally Valid"، ومن ثم أصبح مركز اهتمام التدريس هو توجيه المتعلمين أثناء بناء وتعديل نماذجهم الفكرية الكاثية، وهذا يعنى التركيز على بناء المعرفة بدلاً من نقلها.

(1) أسس المدخل البنائى:

- تقوم البنائية على ثلاثة أسس عامة تُحدد نظرتها للتعلم، هى:
- يبنى كل شخص تمثيله الخاص للمعرفة حيث يبنى الفرد معرفته على أساس خبراته الفردية، ومن ثم لا يوجد تمثيل "واحد صحيح" للمعرفة، وأقر "كانط" (Kant) هذا المبدأ فى كتابه "نقد العقل الخالص"، والذي تبنى دوى فيما بعد، كما تضمنته أعمال بياجيه "Piaget" وفيوجوتسكى "Vygotsky"، ووجهة النظر المضادة، كما سبق توضيحه، هى الموضوعية "Objectivism".
 - يتعلم الأفراد من خلال الاستكشاف الفعال الذى يكشف عن عدم الاتساق بين تمثيلاتهم الحالية للمعرفة مع خبراتهم السابقة وأطلق بياجيه على حالة عدم الاتساق هذه مفهوم عدم التوازن "Disequilibrium"، وتسمى عملية تعديل تمثيل المعرفة لتلتحم مع الخبرة بالمواءمة "Accommodation"، وطرح برونر "Bruner" نظرية للتعلم مرتكزة على هذا المبدأ هى نظرية التعلم بالاستكشاف "Discovery Learning Theory".
 - يتحقق التعلم داخل سياق اجتماعى، ونعد التفاعلات بين المتعلمين جزءاً أساسياً من عملية التعلم. ويُنسب هذا المبدأ عادة لفيجوتسكى، والذي أكد على مساعدة النظراء ذوى مستوى المعرفة الأعلى لزملائهم فى بناء المعرفة

(2) البنائية المعرفية والاجتماعية و لرا ديكالية:

قدم المدخل السبى العديد من الأفكار النظرية، من أهمها تلك التوجهات السببية المعرفية المرتكزة على عمليات تجهير المعلومات "Information Processing"، والقدرة

على إعادة بناء لواقع الفعل، وتعتمد عملية بناء المعرفة على قدرة الفرد على إيجاد هياكل الفكرية الملائمة والدقيقة كما ساهم البنائية المعرفية في ابتداع وسائل تعليمية هامة، مثل: خرائط المفاهيم "Concept maps" واستراتيجيات حل المشكلات، والقراءة، وعمليات التنظيم المتقدمة.

تنظر البنائية الاجتماعية للتعليم على أنه عملية اجتماعية أو تعاونية يحيط بها إدراكات ثقافية، ولا تعد عملية اكتساب المعرفة عملية فردية فقط، لكنها عملية تبادل تفاعل على أوسع معاني مشتركة. وترتكز البنائية الاجتماعية على نظريات فيجوتسكي التي تؤكد على أهمية تفاعل المتعلم - المتعلم في بناء المعرفة، واكتساب المتعلم فهمًا شخصيًا للمفاهيم والعمليات والإجراءات، وتقييم المتعلمون على أساس قدرتهم على التعاون وابتداع حلول عملية للمشكلات. وتتضمن البنائية الاجتماعية العديد من المدخل مثل: التدريس المتبادل "Reciprocal Teaching"، وتعلم الطراء "Peer - Learning"، والتعلم المرتكز على المشاريع "Project - Based Learning"، والتعلم المرتكز على المشاكل "Problem based Learning".

وتذهب النشأة الراديكالية إلى أن المعرفة تمثل شيئاً دخلاً بالنسبة للمتعم، وتخفف من متعلم لأحرلا اعتمادها على الخبرة، ولا تركز على حقيقة الشاملة "Universal Truth"، أو إعادة إنتاج الظاهرة، ويتم تقييم المتعلم على أساس قدراته المتصلة بالفهم المتجانس الواضح ولا تشجع لبائية الراديكالية تمثيلات المعرفة المائلة للكتاب النصي، أو للحلول التي يطرحتها المعلم. وهذا يؤكد على البناء الإبداعي للمعرفة.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة، والإدراك الموقفي من أحدث وأهم النظريات التي تبقى اهتماماً واسعاً كتطور وامتداد للمفكر البنائي، وأكد جاردنر على أن الأفراد يتمتعون بمد لحظة الميلاد بذكاءات متعددة مستقنة سببياً وعرف جاردنر الذكاء على أنه "إمكانية بيوسيكولوجية لمعالجة المعلومات التي يُمكن تفعيلها في سياق

ثقافى لى المشكلات أو ابتكار منتجت ذات قىمة فى ثقافة ما". وأكد عى نماىز الأفراد فى تلك الذكاءات وأهمىة ذلك فى التعللم، وحدد ثمانية أنماط للذكاء هى: الذكاء اللغوى، والموسقى، والمنطقى الرىاضى، والمكانى، والحركى - الحسدى "Bodily kinesthetic intelligence"، والباطنى "Intrapersonal" والذكاء المرتبط بإقامة العلاقات مع الآخرى "Interpersonal"، والذكاء الطعى. وفىما ىلى إشارة مختصرة لتلك الأنماط من الذكاء.

(1) الذكاء اللغوى "Linguistic intelligence".

ىشىر إلى الكىفىة والقدرة التى ىتمك بها الفرد من استخدام مهارات اللغة فى صىغها اللفظىة المكتوبة، من قبىل قص حكاىة، حسن توظف صىغ لفظىة مسوعة وتركىبات منها للتعبىر عن المعنى بأسلوب ممتع ومقنع. وىعد الشعراء والصحفون وكاتبو الفصص والشخصىيات العامة ذات الحصافة اللغوىة نماذج لمن ىتمتعون بالذكاء اللغوى.

(2) الذكاء الرىاضى - المنطقى "Logical - mathematical intelligence"

ىشىر إلى القدرة على أداء الحسابات الرىصىة، ونحرى القضاىا الرىاضىة بأسلوب علمى، وتحلىل الإشكالىات مطقىاً، وىعد العلمى والرىاضىون نماذج تتمتع بالذكاء الرىاضى المنطقى.

(3) الذكاء المكانى "Spatial intelligence"

ىشىر إلى القدرة على تحدىد مواقع الأشياء وفى علاقتها بأشىاء أخرى فى أكثر من بعد وىتمك الأفراد الذىن ىتمتعون بهذا النمط من الذكاء من تحلىل الكىفىة التى ىمكن أن بظهر بها شىء ما من وجهات نظر مختلفة. وىمكنوا من تحدىد مواقع الأشياء سهولة. وىعد النحاتون، والغواصون، والجراحون نماذج لمن ىتمتعون بهذا الذكاء.

(4) الذكاء الموسيقي "musical intelligence"

يشير إلى قدرة الفرد على تدقيق الأنماط و المهارات الموسيقية المكونة للألحان، أو القدرة على تأليف القطع الموسيقية أو أدائها.

(5) الذكاء الحركي - الجسدي "Bodily - kinesthetic intelligence"

يشير إلى القدرة على تحكم الفرد في جسده بصورة كاملة، أو أجزاء منه، ويعد الراقصون، وممارسي ألعاب القوى نموذجاً ممثلاً لهذا الذكاء.

(6) ذكاء العلاقات الشخصية "Interpersonal intelligence"

هو قدرة الفرد على التعرف على مشاعر الآخرين وتقديرها، وتحسس أحزانهم، ودوافعهم، واحتياجاتهم، ويستطيع ذلك القدرة على تحليل وتوقع ردود أفعال الأفراد، ومن ثم إمكانية التفاعل بكفاءة مع الآخرين. ويُعد السياسيون ورجال الدين نموذجاً ممثلاً لهذا النمط من الذكاء.

(7) ذكاء التعرف على الذات "Interpersonal Intelligence"

يشير إلى القدرة على استخدام التأمل والتحليل الذاتي سعياً لفهم الفرد لأفكاره ومشاعره، ومن ثم إدراك كيفية التأقلم مع السيف المحيط، وتقييم الاختبارات والسلوكيات.

(8) الذكاء الطبيعي "Naturalistic Intelligence"

يشير إلى القدرة على تحليل المعطيات البيئية، وتحديد التباينات بينها، وتصنيفها ويُعد الصيادون، والمزارعون، ومنسقي الحدائق نموذجاً ممثلاً لهذا الذكاء.

ويؤكد جاردنر على وجود أنماط أخرى من الذكاءات لم يتم تحديدها بعد، وعلاء المجتمع الإنساني للذكاءات الرياضية - المنطقية، واللغوية قياساً بأنماط الذكاءات الأخرى، وعليه تحير التقييم لهم. ويؤكد جاردنر على أهمية ارتكاز تعلم

الطلاب على مدى حسن استثمار تلك الطاقات. ويتضح مما تطرحه هذه النظرية مدى اتساع مدى الاختلافات والفروق الفردية بين المتعلمين التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في كل أبعاد التربية الإلكترونية.

تداعيات نظرية الذكاءات المتعددة على التربية عن بعد.

يرى حاردر أهمية إمداد المربين برؤية جديدة للذكاء تُمكنهم من مساعدة الطلاب على التعلم. وارتكزت هذه الرؤية على أربعة أبعاد رئيسة، تتمثل في:

- يمكن أن تساعد هذه النظرية في عملية تفريد الممارسة التربوية، من خلال إمكانية تعديل المربين لعملية الممارسة التربوية وموائمتها بحيث تتسق مع مواطن قوة وضعف الطالب، وكذلك اهتماماته.

- أهمية استخدام أساليب متنوعة لتدريس موضوع ما استهدافاً لجذب الذكاءات المتمايزة وربطها بالموضوع المطروح.

- يعد أسلوب التعلم المرتكز على المشروعات "Project - based learning" من أهم الأساليب التي توظف تنوعاً واسعاً من الذكاءات ذات المداخل المختلفة للتعامل مع هذا المشروع سواء أكان مشكلة مراد طرح بدائل حلول لها، أو محاولة إنتاج إبداعي جماعي في مجال خبرة ما

- أهمية دمج أنماط من الفنون بالمقررات، حيث تؤلى نظرية "الذكاءات المتعددة" أهمية كبيرة للتعلم من خلال الفنون التي ترتبط بالإنتاج الإبداعي، وحل المشكلات.

وللنظرية تداعيات على عملية التقويم؛ حيث ترى أهمية تصميم عملية التقويم بعدد من الأفكار إصفاء الصبغة السياقية على التقويم، أهمية وجود سوع كبير من الأساليب التي توضح مدى فهم المتعلم؛ تتبع التقويم لنمو المتعلم (بكل أبعاده) خلال فترة زمنية ما، تضمنين التقويم كجزء متسق ومتكامل مكونات عملية التعلم.

وتعد الملاحظة، ومستوى الأداء، وملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وإعداد تقرير الأداء من الأدوات التي تنفق مع أفكار الطرية وينطبق تلك الأساليب لسداحوجة يمكن أن يقدم التعلم الإلكتروني خدمة تعليمية أفضل، حيث يوفر التكنولوجيا اختيارات واسعة لم تكن متاحة من قبل، في عملية تطوير محتوى المنهج ليتلاءم مع احتياجات الطلاب، من خلال استخدام الوسائط المتعددة المتوائمة "adaptive multimedia" وعرض النصوص المتوائمة "adaptive text presentation" حيث تتضمن تمثيلات متنوعة لمادة المقرر الدراسي.

وقام كيلي وباتجنى "Kelly and Tangne" بدراسة العلاقة بين نظام التدريس الفردي المطور "adaptive tutoring system" المرتكز على نظرية الذكاءات المتعددة ومدى الاختيارات المتاحة للمتعلمين وقياسات الأداء، وتوصلوا إلى أنه كلما اتسع مجال الاختيارات وفرادية التعلم كلما زادت مكتسبات التعلم. وتم تطوير الصام بحيث يحدد سمات المتعلمين وروائهم نفسه وفقاً لما يتمكن من تقديم حرة نعلم فردية تتسق مع سمات واحتياجات المتعلم الشخصي.

ويُعد الإدراك / التعلم الموقفى نظريه للتعلم ترى أن التعلم جزء لا يتجزأ من الطبيعة الإنسانية، وينحقق من خلال فكرة تفاوضية المعنى "negotiation of meaning" في الحبة اليومية، أى أن التعلم السياقى هو تعلم يتج عن التفاعلات الاجتماعية والثقافية في مواقف حقيقية. ويعنى هذا أن الموقف أو السياق هو المفهوم المحورى، وأن التعلم يتحقق في أى موقف ومن خلال أى مدرسة.

كما ترتكز النظرية على سيناريوهات حل المشاكل الواقعية عن طريق بناء بيئات تعلم تسم سياق ذي صلة بالمعلمين، لينخرط فيها الطلاب لاكتشاف المعرفة الجديدة وتطبيقها، وللتوصل إلى حلول للمشكلات والتحديات المطروحة، وللتواصل مع وجهات نظر الخبراء، ويعد السياق المعلى والأنشطة وبناء المعرفة الجماعى، والتفكير المتأمن المتعمق، والدعم المتبادل بين أفراد المجموعة والأدوار

المتعددة التي يقوم بها المتعلمون من أهم عناصر الإدراك الموقفي، وتؤكد نظرية الإدراك/ التعلم الموقفي على أهمية السياق في تحقق التعلم، فالتعلم جزء متضمن في الخبرة، ويتم بناؤه بأسلوب شخصي، ومن ثم أهمية تحقق التعلم في سياقات حياتية واقعية.

وقل نسي فكرة التعلم الساقى، كانت الفكرة السائدة هي أن التعلم منتج يتحقق من خلال نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلمين، ووفقاً لهذا المنظور، كان المعلم هو مرسل المعرفة، والمتعلمون هم مستقبلوها؛ ومن هنا ركزت التكنولوجيا التعليمية على الكيفية التي يجب أن يدرس بها المعلمون بما يتفق مع التصميم التعليمي واستخدام التكنولوجيا.

أما التعلم السياقي فيطرح وجهة مغايرة للتعلم في إطار التكنولوجيا التعليمية؛ هي أن التعلم ليس مجرد استجابة للتدريس المباشر، إنه يتحقق من خلال التفاعلات الاجتماعية والثقافية بين المعلمين والطلاب، وفيما بين الطلاب في إطار سياقات حقيقية. فالتعلم جزء متضمن في الممارسة الاجتماعية، وعليه فالتعلم عملية غير منتهية، مستمرة باستمرار الحياة. وبناء على هذه الطرة تحول التركيز على فهم التعلم بدلاً من إرسال المعلومات واستخدام التكنولوجيا، وعليه تفشل التكنولوجيا في مجال التربية إذا تجاهلت الكيفية التي يتعلم بها الأفراد ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عندما يتمكن لأ فرد من الرط السياقي بين ما يتعموه، ومن انطس العمل المباشر، بالإضافة إلى اكتساب المعنى الشخصي.

أصداء المدخل البنائي على التعلم الإلكتروني

سبق توصيح اهتمام البائية بظم (UNIC)، والربط بين أسس البائية وتطبيقات التعلم الإلكتروني، لذلك سوف يتم تناول هذه الأصداء على مستويين

- الأول - عام ويوضح فروض البنائية وتطبيقاتها في بيئة التعليم الإلكتروني.
- الثاني - يوضح تفسيرات البنائية والإجراءات العملية المرتبطة بها، والتي يمكن تطبيقها في إطار التعليم الإلكتروني.

المستوى الأول - فروض البنائية وتطبيقاتها

- فروض البنائية:

- التأكيد على بناء الأفراد للمعرفة بأنفسهم .
- يتم بناء المعرفة في إطار التفاعل والتعاون الاجتماعي .
- يتم بناء المعرفة نظرياً من خلال محاولة المتعلمين لتفسير الأشياء التي لم يستطيعوا فهمها فهماً تاماً .
- أهمية جعل التعلم عملية شطة من أجل تيسير عملية بناء المعنى الشخصي .
- ضرورة إتاحة الحرية للمتعلمين لبناء معرفتهم الخاصة وإضفاء السمة الشخصية والسياقية عليها .
- التأكيد على التغذية الراجعة على المستوى الفردي والجماعي
- التأكيد على التفاعل والتفاوض حول المعنى، والمناقشات المفتوحة .
- صرح العديد من وجهات النظر مع توصيح الأساس والدلائل .
- التأكيد على التقييم البنائي .

تطبيقات البنائية في بيئة التعليم الإلكتروني:

- استخدام مواد للتعلم الذاتي ذات طبيعة متعددة الوسائط، ويمكن بكيفية للاتصال بروابط مختلفة لمصادر تعلم أخرى
- الاستخدام المفتوح والتفاعلي لـ (ITS)

- التغذية الراجعة الشخصية على التكاليفات الفردية والجماعية .
- الدروس الجماعية و استخدام اجتماعات الكمبيوتر للتواصل مع الآخرين وللتعلم التعاوني.

المستوى الثاني- تفسيرات البنائية والإجراءات العملية المرتبطة بها

(1) تفسيرات البنائية

- قدم موشمان "Moshman" ثلاثة تفسيرات للبنائية، هي :
- البنائية الداخلية "Endogenous" والتي أكدت على عملية الاستكشاف التي يقوم بها المتعلم.
 - البنائية الخارجية "Exogenous" والتي تدرك أهمية دور التعليم المباشر، لكن مع التأكيد على بناء المعلمين لتمثيلات المعرفة المحتقة.
 - البنائية الجدلية "Dialectic" والتي تؤكد على أهمية دور التفاعل بين المتعلمين وأقرانهم ومعلميهم

وتؤكد التفسيرات الثلاثة للبنائية على ما يلي:

- تؤكد البنائية الداخلية على الطبيعة الفردية لعملية بناء المعرفة، وتحدد دور المعلم في تفسير عملية التغلب على حالة اللاتوازن من خلال تقديم الخبرات الملائمة
- تذهب البنائية الخارجية إلى أن التعليم النظامي يساعد المتعلمين على تكوين تمثيلات للمعرفة يستطيعون فيها بعد مواءمتها مع خبراتهم اللاحقة.
- أما البنائية الجدلية فتري بحقق العلم من خلال الخبرة الوقية، ودعم المعلمون أو الخبراء أو النظراء .

ولا يُنظر للتفسيرات الثلاثة على أنها كيانات مفصلة، لكن كقاط على مثلث كل منها تتأثر بالأخرى وتقع في موقع قرب من نقطة م، ويوضح الشكل التالي

هذه الفكرة، حيث يوضح أمكن تواجد نطاق واسع من لنظريات البيداغوجية البائية في علاقتها بتلك الفتات، وتشمل تلك النظريات ما يلي:

- نظرية التعلم التوليدى لويتروك "Wittrock's Generative Learning"

- التعلم بالاستكشاف لبرونر "Bruner's Discovery Learning"

- الإدراك الموقى لراون و كوليتز ودوجويد

"Brown, Collins and Duguid's Situated Cognition"

- التعرف والتكنولوجيا "Technology and Recognition"

- التعليم المركزى لفينديريبيت "Vanderbilt's Anchored Instruction"

تدريس اللغة بأسلوب كلى لجودمان وجودمان.

"Whole Language Teaching", "Goodman and Goodman"

- نظرية المرونة المعرفة لسيرو، وفيلتوفيتش، و جاكوسون، وكولسون

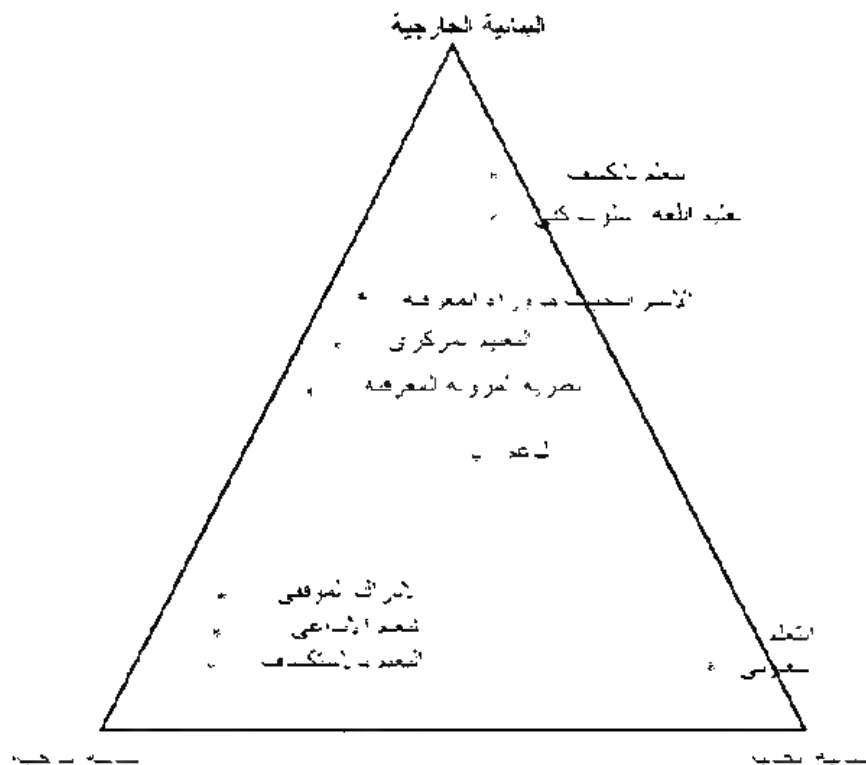
"Cognitive Flexibility Theory", "Spiro, Feltovich", "Jacobson and Galsin"

- اتعلم الكشمى لأوسل. "Ausbel's Expository Learning"

- الاستراتيجيات ما وراء المعرفة "Meta Cognitive Strategies"

- لتعلم التعاونى والدعمى لبرونر، وجونسون، وجونسون.

"Scaffolding and Cooperative Learning", "Bruner, Johnson and Johnson"



شكل (11) علاقة النظريات البنائية الخارجية بالبنائية بتفسيرات البنائية الثلاثة

3- الإجراءات العملية المتسقة مع تفسيرات البنائية وكيفية توظيفها في بيئات التعليم الإلكتروني.

- الإجراءات العملية للبنائية الداخلية:

تؤكد البنائية الداخلية على أهمية اكتشاف المعرفة الموجه من قبل المتعلم، وتتجسد هذه الفكرة في النص الترابطي "Hypertext"، وبيئات الوسائط المتعددة الترابطية "Hypermultimedia" التي تسمح للمتعلم بالتحكم في تصفح المحتوى، فضلاً عن تقديم نماذج لمحاكاة الواقع يُنبع للمعلمين إمكانية الاستكشاف والبناء في إطار بسيط يُمثل الواقع، وتؤكد البنائية الداخلية على تنفيذ المتعلم لمهام واقعية ومشاكل حقيقية.

- النص الفائق، والوسائط المتعددة الفائقة "Hypertext and Hypermultimedia"

يُعد "تيد ميسون" "Ted Nelson" أول من صك مفهوم النص العائق في ستينيات القرن العشرين، وتعددت تعريفاته، منها "أنه كيان يتكون من حزم من المعلومات تنتهي سهايات طرفية "Nodes" محددة تُستخدم كرابط إلى لحزمة أخرى". أما الوسائط المتعددة الفائقة فهو مفهوم أكثر عمومية يوضح إمكانية أن تكون تلك النهايات الطرفية مكون من صمن مكونات مجموعة متنوعة من الوسائط، وإمكانية استخدام الأيقونات على الشاشة "Icons" "الصور" كمناطق نشطة "Hot Arcas" داخل إطار الصور أو الرسوم التوضيحية والتي تُستخدم بدورها كرابط للوصول إلى مصادر أخرى للمعلومات.

وتتيح تلك الوسائط الفائقة للمتعلم الحرية والسيطرة الكاملة في تتبع لروابط لتكوين التمثيلات الفردية للمعرفة، وتتسق هذه الحرية مع مبدأ البنائية الذي يدعم مبدأ إعطاء المتعلم الفرصة لاكتشاف المعرفة، ويُستخدم النص الفائق كآلية لتطبيق نظرية المرونة الإدراكية التي تركز على اكتساب المعرفة في بيئات معقدة النية؛ إذ يُتيح النص العائق للمتعلم فرصة الاختيار من بين نطاق واسع من النماذج ذات الصلة بالفكرة التي يتناولها والتعرض لوجات نظر مختلفة حولها.

- نماذج المحاكاة والعوالم الصغيرة "Simulations and Microworlds"

لا يوجد تعريف متفق عليه لنماذج المحاكاة والعوالم الصغيرة، يقدم نمايزاً واضحاً بين المفهومين؛ إذ تشتمل معظم نماذج المحاكاة على ملامح للعوالم الصغيرة، والعكس صحيح أيضاً، وتم تعريف المحاكاة على أنها نموذج لقضاء مفاهيمي "Concept space" يمثل نسخة مبسطة جداً لبيئة العالم الحقيقي، وتكون تلك النسخة مجردة تماماً ليتمكن المستخدم من ساء هياكل معينة بداحدها تتسق مع المفاهيم التي تم عمل نموذج لها.

ويشجع البنائيون نماذج المحاكاة والعوالم الصغيرة لسببين الأول : لتفديمها سبباً يستطيع المتعلمون الاسكشاف والتجريب من خلاله، وبناء نماذج ذهنية شخصية للبيئة، والثاني : عنصر التفاعلية المتأصل تلك النماذج والذي يسمح للمتعلمين برؤية نتائج إبداعهم مباشرة، واستخدمت تلك النماذج كجزء من مواد التعليم الإلكتروني في الثلاثة عقود الأخيرة، حيث أتاح الواقع الافتراضي "Virtual Reality" إمكانية الانخراط الكامل داخل ساق بيئة محاكاة وبتزايد الاهتمام حالياً نحو إمكانية تحقيق نماذج المحاكاة الشبكية "Networked Simulations" التي يستطيع أى طالب بأى مكان بالعالم استخدامها. ويرى العديد من العلماء أن الفضاء السبراني أداة للتعليم والتعلم ؛ فهو فضاء ثقافي يقوم الأفراد من خلاله بالتفكير ، والإحساس ، وإجراء التفاعلات الثقافية والاجتماعية، فالفضاء السبراني هو فضاء ثقافي. وعرف العلماء الفضاء السبراني بأساليب عدة، وطُرح هذا المفهوم لأول مرة عام 1984 في رواية خيال علمي لجيسون "Gibson" كاسم أطلقه على العالم الافتراضي السدي ابتدعه أسلوب خيالي في روايته "Neuromancer"، وعرف هذا الفضاء بأنه "عملية تخيل يُمارسها يومياً بلايين الأفراد في كل مكان ؛ فيؤديها الأطفال الذين يتعلمون المفاهيم الرياضية، كما تُمارس عندما يتم التمثيل التخطيطي للبيانات حال تجريبها من مخازنها لمعلوماتية في كل إنسان، وكل جهاز كمبيوتر، وفي حالة التفكير في حالات التعقد التي يصعب تكوين صورة ذهنية لها".

وتطور التعريف منذ ذلك الوقت بتطور البحث العلمي، حيث تعبرت النظرة هذا المفهوم، وقدم بيل "Bell" "تعريفاً ينطلق من فكرة أن أى تكنولوجيا ما هي ، لا اختراع ثقافي. أنتجت ظروف ثقافية معينة، وبطبيعة الحال يُساعد هذا الاختراع في صياغة مواقف ثقافية واجتماعية جديدة، فالفضاء السبراني ثقافة يصنعها الناس والآلات والمواقف يومياً، ويعيشون في إطارها

كذلك لا يُعد هذا الفضاء فضاء افتراضياً فقط، يمكن الوصول إليه عبر الشبكات الكمبيوترية، لكنه يُعتبر أيضاً فضاء ثقافياً تتم من خلاله التفاعلات الإنسانية وهو مجتمع وثقافة، وهذا يعنى أيضاً أنه يُعبر عن موقف إثنوجرافى يتعايش من خلاله الأفراد فى ثقافات معينة ذات علاقات متشابكة. ومن المتفق عليه أن لتفاعلات التاريخية، و الثقافية، و الاجتماعية تستجيب أنشطة سياقية أو تعلم سياقى. ومن مطلق النظرة إلى الفضاء السبرانى على أنه بيئة إثنوجرافية تركز على ثقافات ومجتمعات؛ إذاً يُعد التعلم فى إطار هذا الفضاء تعلماً سياقياً. وعليه نصبح نظرية اجتماعية للتعلم هى الأداة الملائمة لدراسة لمثل هذا المجتمع.

الإجراءات العملية للبنائية الخارجية:

تؤكد النظرة الخارجية للبنائية على قيمة التدريس المباشر، وليس المقصود التدريس المتمركز حول المعلم الذى يؤمن به السلوكيون، وتؤكد تلك النظرة على أهمية تحكم المتعلمين فى اختيار المحتوى، وأسلوب تنابعه، وتكوين تمثيلاتهم للمعرفة والتعبير عنها فى كل المراحل وتشمل تطبيقات التعليم الإلكتروني المرتكزة على تلك النظرة، الدروس الفردية التى تتضمن تحكم الطالب فى تنابع المادة المقدمة "Learner Controlled Tutorials"، وتصفح بيئات الوسائط الترابطية التى تشمل توجيه تربوى داخل السياق، واستخدام الأدوات المعرفية للتعبير عن المعرفة والتى تشمل أدوات خرائط المفاهيم، وأدوات النمذجة والتمثيل الرمزى للمفاهيم، ودوات تحرير النص التقيدى والترابطى، وتتسق تلك الأدوات مع تأكيد البنائية الخارجية على البناء الفردى للمعرفة.

- الدروس الفردية التى تتسم بتحكم الطالب والوسائط الفائقة المتوائمة.

تشجع نظم الدروس الفردية المتعلم على تتبع سلسلة تعليمية متصلة، لكنها توفر بدائل متعددة لهذا التسلسل، أو استخدام مواد التعلم كمصدر للتعلم

بالاستكشاف مع إعطاء توجيه ملائم، ويمكن أن يكون الدعم المقدم في صورته كيات مستقلة داخل الرمجيات تتخذ القرارات وتقوم بالسلوكيات السليمة نيابة عن المستخدم من خلال الوسائط الفائقة المتوائمة "Adaptive Hypermedia" التي تستخدم العملاء الأذكاء 'Intelligent Agents'، حيث يتطلب اتخاذ قرار ما ناسة عن العميل معرفة الكيفية التي يتصفح بها المتعلم مواد التعلم، ومودج لمستوى معرفته الحالية، وتعد نظم الوسائط الفائقة المتوائمة نهادج فعالة لنظم التعلیم الذكيه 'Intelligent Tutoring Systems' التي تشتمل على مرشدين أذكاء يقدمون الرابط الملائم لمواد التعلم والكيفية التي يتم بها تصفح تلك المصادر بدون فرض اسرراتيجية تعلیم معينة على المتعلم.

(2) الأدوات المعرفية:

أكدت وجهات النظر الثلاثة على أهمية الباء الفردي للمعرفة، وتنتج عن ذلك استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ؛ بمعنى الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم لتحسين فهمه، ولبناء معرفة بأسلوب شخصي، والقدرة على الاحتفاظ بها، وتؤكد البنائية اأخارجية على أهمية تدريس تلك الاستراتيجيات للطلاب باستخدام أدوات الكمبيوتر المعرفية، مثل : أدوات المذجة، وبناء حرائط المفاهيم، وتحرير النص المترابط لمساعدة المتعلم في بناء تمثيلات المعرفة وتقييمها واستثمارها.

- وحدات الممارسة Practice Modules:

في حالة استخدام التعلیم المباشر، تُعد عملية وضع معرفة المتعلم في حيز الممارسة، وتلقى التعذية الراجعة على بناءه للمعرفة ذات أهمية بالغة، ويتحقق ذلك إما أثناء إحراء المتعلم لنشاط ما داخل بيئة محاكاة، أو في عوالم صغيرة، أو من خلال تعبیر المتعلم عن تمثيله للمعرفة في صورة مكتوبة بالأسلوب التقليدي، أو في صورة نص ترابطي.

- إجراءات البنائية الجدلية:

تؤكد البنائية الجدلية على دور التفاعل الاجتماعي في عملية بناء الفرد للمعرفة، ويُستخدم مفهوم التعلم التعاوني المدعوم بالكمبيوتر "Computer Supported Collaborative Learning" (CSCL) لوصف الأدوات التي تُوظف في هذا النمط من التعلم، ويمكن تصنيف التكنولوجيات المستخدمة في (CSCL) إلى ثلاثة مجموعات، أدوات تُستخدم لتحقيق هدف عام وهي أدوات (CMC)، والثانية أدوات مصممة لدعم العمل التعاوني باستخدام الكمبيوتر (CSCW) مثل برمجيات المجموعات "Groupware"، والتي تدمج إمكانية تصفح "www" مع اجتماعات الكمبيوتر الجماعية، وأخيرا الأدوات التي تتميز بملامح خاصة تتلائم مع تعلم المجموعات، مثل أدوات لتيسير، والتشارك في حل المشكلات. تعقيب عام:

ينصب جوهر البنائية على أن المعرفة ذاتية يتم بناؤها بأسلوب شخصي، أكثر من كونها كيانا يُكتسب، ويُحفظ في الذاكرة، أما الموقف السلوكي والمعرفي فيرتكز على الإستمولوجيا الموضوعية "Objectivist Epistemology"؛ بمعنى أن الواقع "حقيقي" ويقع خارج العقل الإنساني، ومن ثم يرتبط التعلم باكتساب تلك المعرفة، وتشترك المعرفة والبنائية في النظرة إلى التعليم على أنه نشاط عقلي، وأحيانا تُصنف الساتية بوصفها صيغة من صيغ المعرفة، ومن ثم كان مفهوم المعرفة الساتية، وليست هناك حاجة إلى التعمق في العلاقات المتداخلة المحددة بين تلك المدخل، إذ يكشف التحليل المتعمق لها عن العديد من التداخلات، فالأهم هو تداعيات تلك النظريات على بيئة التعليم الإلكتروني.

وبصفة عامة، يمكن استخدام استراتيجيات اسدوكيين لتعليم "What"، أي "الحقائق"، والاستراتيجيات المعرفية في تعليم "How" بمعنى "العمديات" والمبادئ "والاستراتيجيات البنائية في تعليم "why" المرتبطة بمستوى التفكير

المرتفع اذى يعزز المعنى الشخصى، والتعلل السىاقى الموفى، ويشمل كل مءل بىءاءووى على قىم وأسس هامة، فالىءرىس المركز على إعطاء التعلىات ربى يستءءم فى " التعلل السطهى " ، حىنا ىرئط التعلل بمهة بناء لغة عامة، وئقءىم إطار عام سرىع لموصوع ما والئمهىء له، وبئ الءافعىة الشخصىة، وءءما ئرئبط المهمة بالهمم المئعمق لإءراك الأشياء من حولنا ىكون المءل البئى هو الأفضل، فعءما ىقوم المئعلمون بالئوصل إلى فهم مشرك، أو إنتاج شىء ما ئىءة لئعلمهم الجماعى، فءلئ ىعنى ئمىة مهارات ءعاونىة روىة المستوى، حىث من المئفر عىه أن الشقاءة ءعاونىة، وأسالىب الءل الءامعى بمققان أفصل الئائء الأكاءىمىة، إلى جانب ئمىة مهارات الئاعلل الشخصى والإءارة، وئطوىر مهارات الئصال والئواصل.

ومما سبى، ىئضء أن لكل مءل بىءاءووى إسهاماته فى ئأسىس بىءاءووى للئعلل الإلكترولى، وكما أكد محمد على فإن المباء الذى ىربط بىنهما هو الئاعلل، والذى سبى ءوضىء مركزىته فى العملىة الئربوىة.

وبئبنى الءل وءهة الئظر الئى ئركز على اسئءار ءولىفة من المءارس البىءاءووىة لئطوىر بىئة الئعلل الإلكترولى الئى ئسئءف بناء مهارات ءعاونىة من ءلال ئشكىل ءولىفات مئجانسة مكاملة من ءلسات الئعلل / الئعلل وءهأ لوءه، والاحئماعات على الءط المبشر، وءىرها من أسالىب (CMC) ؛ إء ىئعلم عالبىة الأفراد بأسلوب أفضل من ءلال الئاعلل الءئماعى، فالئعلم سئاط اءئماعى، وعلى الرغم من أهملىة الءمل بئشكىلات مءئلفة من الئلائة مءائل إلا أن الئعلم الئعاونى والسائبة الءئماعىة ئعطى ساهئام مئصاعء ؛ لئركز السائبة على الائفاق الءئماعى العام كمصءر لبناء المعرفة ؛ إء ئنظر للئعلم على أنه عملىة ءعاونىة ىركز حوورها على الئفاوص حول المعنى للئوفىق بىن العلىء بىن وءهات الظر.

رابعاً - أسس التصميم التعليمى لمقررات التعليم الإلكترونى وبينته:

هل تناسب مقررات التعليم الإلكترونى كل الطلاب، أم أن هناك حاجة إلى تصميم مقررات تفى باحتياجات الطلاب كأفراد متمايزين؟

والاعتقاد الذى يفرض نفسه هنا، هو إمكانية تصميم مقررات للتعليم الإلكترونى لتناسب احتياجات الطلاب كأفراد متمايزين، إذا ارتكزت تلك المقررات على أسس مداحل التعلم، وأساليب تعلم الطلاب، وسماتهم، والكيفية التى يتعلمون بها شيئاً ما، والشروط التى يجب أن تتوافر فى المقرر (المثال)، وتحديد إمكانات التكنولوجيا الحديثة وطاقتها فى دعم الكيفية التى يتعلم بها الطلاب، والمدحل الملائم للتصميم التعليمى، وكيفية توظيف التفاعلات بأنماطها المختلفة فى تصميم تعليمى يركز على تكنولوجيا الإنترنت، ويتناول القسم التالى من البحث معالجة عامة لتلك المبدئ والأسس.

1 أساليب التعلم:

تختلف الأفراد فى أسلوب معالجتهم للمعلومات، وهذا ما يُشار إليه عادة بأسلوب التعلم، أو الأسلوب المعرفى، ومن ثم تتطلب أساليب التعلم المختلفة أنماطاً مختلفة لتقديم مواد التعلم، ومحتوى التعلم نفسه، وأسلوب تنظيمه، ففى بعض الأحيان يكون التعلم بطيئاً لدى البعض ويتوقف عند البعض الآخر من الطلاب، ويكون مناسباً للبقية، ومن ثم ضرورة إعداد المقررات وفقاً لقياسات معينة لتناسب تنوع أساليب تعلم الطلاب، وإمكانات تعلمهم المختلفة. ويتوقف للبعض الآخر من الطلاب، ويكون مناسباً للبقية، ومن ثم ضرورة إعداد المقررات وفقاً لقياسات معينة لتناسب تنوع أساليب تعلم الطلاب، وإمكانات تعلمهم المختلفة.

مفهوم أساليب التعلم " Learning / Cognitive Styles "

يُشير مفهوم أساليب التعلم أو الأساليب المعرفية إلى ميل الفرد المتسق والمميز له في الإدراك، والتنظيم، وتجهيز المعلومات، وحل المشكلات، وتسمُّم أساليب التعلم بثلاث خصائص هامة هي: العمومية والثبات خلال أداء المهام، واستقلال أساليب التعلم عن لمقاييس التقليديه للقدرة العمة، وأخيراً العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والإمكانات والسمات الخاصة للمتعلم، ومهام التعلم.

وظهر العديد من النظريات، والمدرجات الفكرية التي تربط بين أساليب التعلم ونظريات التعلم، أبرزها: (أ) الاستقلالية عن المجال في مقابل الاعتمادية عليه، (ب) الأسلوب الكلي - التحليلي، (ج) الأسلوب اللفظي البصري، (د) أسلوب التفضيل الحسي.

- أسلوب الاستقلالية عن المجال في مقابل الاعتمادية عليه

" Field Independence Versus Field Dependence "

يختلف الأفراد في قدرتهم على فصل عنصر ما عن مجال ما، ولا تقتصر هذه القدرة على السياق الإدراكي فقط، لكنها تمتد أيضاً إلى السياق الشخصي، والملاحظ الاجتماعية للكيفية التي يُعالج بها الأفراد المعلومات، حيث يُظهر الأفراد المعتمدين على المجال كفاءات أعلى في مجال العلاقات الشخصية، ويسمعون بالتعلم التعاوني، ويعملون بمستوى استقلالية أعلى مقارنة بالأفراد المستقلين عن المجال الذين يظهرون تميزاً في إعادة هيكلة المجال المعرفي، والتعلم المستقل، لكنهم يفتقرون إلى مهارات العلاقات الشخصية، ولكل هذا تداعياته التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار فيما يتعلق بأسلوب تقديم مراد التعلم والكيفية التي يتعلم بها الأفراد

- الأسلوب الكلي - التحليلي "Holist - Analytic"

يميل صاحب الأسلوب الكلي إلى النظر للموقف بشكل كلي، في حين يرى التحليلي المواقف ككيان مكون من أجزاء، ويميل إلى التركيز على ملمح أو اثنين منها، ويقع أسلوب تعلم العديد من الأفراد فيما بين البعدين، ويتنقلون فيما بين الأسلوبين، ويتمكن أصحاب الأسلوب الكلي من رؤية الصورة الكلية بسهولة، ويتوصلون إلى استخلاصات من عناصر المعلومات الكلية لتركيزهم على الأجزاء للوصول إلى العلاقات البيئية التي تربط بينها، وعليه يجب توفير ما يناسب الأسلوبين في تصميم المقررات وتقديمها.

- الأسلوب اللفظي - الشكلي "Verbal - Imagery"

يُشير الأسلوب اللفظي إلى أسلوب الأفراد الذين يميلون إلى تمثيل المعلومات في صورة لفظية، بينما الأفراد ذوو الأسلوب البصري فيميلون إلى تمثيل المعلومات في إطار صورة مرئية، ويربط البعض بين الأسلوبين ذهنيًا أثناء لتعلم، وعليه، التأكيد على أهمية ما يتسق مع الأسلوبين بالمقررات .

- أسلوب التفضيل الحسي "Sensory Preference"

النظام الحسي نظام بيولوجي يتفاعل مع البيئة عبر أحد الحواس الأساسية، استجابةً للمعلومات للتعامل معها، ولكل فرد أسلوب ما مفضل في تعاطي المعلومات، ومن ثم أهمية عدم الاقتصار على مدخل واحد للتدريس، وعداد الاستراتيجيات، والاهتمام بتنوع أساليب تقديم المقررات وفقاً لقياسات معينة للبية احتياجات الطلاب الموسوعة

2- الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون شيئاً ما:

اهتم العديد من العلماء ومنهم م. برينسكي "M. Prensky" بتوضيح الكيفية التي يتعلم بها الأفراد شيئاً ما، وفيما يلي ملخص لأهم أفكاره .

- يتم تعلم السلوك من التقليد، والممارسة، والتغذية الراجعة .
- والإبداع، من خلال اللعب .
- الحقائق، من خلال تداعي الأفكار، والتدريب، والتساؤل، ولذاكرة .
- إصدار الأحكام، من مراجعة القضايا، وطرح التساؤلات، والاختيار، وتلقى التدريب والتغذية الراجع.
- اللغة من التقليد، والممارسة، والانخراط .
- الملاحظة، من النظر إلى أمثلة وتلقى التغذية الراجعة .
- الإجراءات، من التقليد والممارسة .
- العمليات، من خلال تحليل النظم، والتفكيك، والممارسة .
- النظم، من خلال اكتشاف الأسس، وتنفيذ مشاريع للخروج .
- الاستدلال من خلال حل المشاكل، والألغاز، والأمثلة
- المهارات (بدنية - ذهنية)، من خلال التقليد والتغذية الراجعة، والممارسة المستمرة، والتحدى المتزايد .
- الأداء، من خلال حفظ والاسترجاع، والممارسة المستمرة، والتحدى المتزايد .
- النظريات، من خلال المطلق، والتفسير، والتأكد .

ولا تُعد عملية الموازنة بين أساليب التعلم والتربية عن بعد ليست مفهوماً جديداً، ولكن الشيء الذي يتم التفاوض عنه، بل في كثير من الأحيان إغفاله هو التنوع الهائل بين الطلاب، ولذلك تبرز أهمية تصميم المقررات لتلائم أساليب التعلم المختلفة للطلاب بقدر المستطاع، وذلك من خلال تقييم أساليب تعلم الطلاب قبل البداية لرسمية للدراسة، ومن خلال تقديمهم في المستويات المختلفة للتعلم، ومحاولة تصميم، مناهج وفقاً لتعظيم فاعلية التعلم.

3- سمات المتعلمين:

يناسب التعليم الإلكتروني المتعلمين ذوي الدافعية الذاتية، والموجهين ذاتياً، ويتسمون بالضبط الذاتي، ومن ثم فهو لا يناسب أي فرد، وإنما المتعلم الذي يتمي إلى فئة أو أكثر من تلك الفئات:

- متعلم غير تقليدي.
- يعمل مرة دوام كامل .
- آباء .
- قاطني المناطق الريفية المعزلة .
- ذوي الاحتياجات الخاصة
- السدات المعلات

وبالإضافة إلى ما سبق، يجب أن توافر لدى لمعلم مهارات أساسية تمكنه من التفاعل مع هذه الصيغة التعليمية، تتمثل في:

- مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت : أساسيات الكمبيوتر، استخدام أريد الإلكتروني، ومعرفة كيات التعامل مع (WWW) .
- مهارة إدارة الوقت بمعنى القدرة على إنجاز المهام كاملة في الوقت المخصص لها.
- أسلوب تعلم مستقل : القدرة على العمل، والدراسة، والتعلم بأسلوب مستقل
- مهارات اتصال فعالة

4- متطلبات المقرر الدراسي المستخدم في التعليم الإلكتروني:

شمة مجموعة من متطلبات يجب أن تتوافر في المقرر الدراسي المستخدم في التعليم الإلكتروني، أجهلها مير " Mut. " فيما يلي:

- مقرر كامل المحتوى.
- يجب أن يعطى نفس المحتوى الذى يتضمنه المقرر الدراسى التقليدى.
- ضرورة تعلم الطالب تصنيف بلوم .
- أهمية تصميم خطة كل درس أهداف تعلم الطالب، والتي يجب أن تغطى أهداف وعايات درس محدد، وكذلك تضمينها لتصنيف بلوم بمستوياته الستة، من أجل بناء دائرة التعلم، إلى جانب تركيز تلك الأهداف على أساليب التعليم المختلفة.
- تناسب استراتيجيات المعلم كل أساليب التعلم.
- ضرورة تصميم استراتيجيات للمعلم بخطة كل درس، حتى يتمكن المعلمون من موازنة أساليب تعليمهم بما يتفق مع النظرة للمتعلمين كأفراد متميزين.
- أنشطة تتواءم مع أساليب تعلم مختلفة.
- الحرص على تضمين أنشطة تفاعلية تناسب تنوعاً واسعاً من أساليب التعليم، ويجب أن تعزز تلك الأنشطة محتوى الدرس وتوفر غرض الاستكشاف في مجال المحتوى.
- تغطية التقييم للمحتوى بأكمله.
- ضرورة تغطية التقييم لمجال الدرس بأكمله، مع تنوع صيغ التقييم لتقابل أساليب التعليم الفردية، إلى جانب توظيفها بالأسلوب الذى يقيس المستويات لسة لتصنيف بلوم
- الاعتماد من قبل مؤسسة وطنية.
- يجب أن تجتاز المؤسسة لتى تنتج مقررات الإلكترونية شروط الاعتماد الأكاديمى.
- قبول المنهج للتعديل.
- أهمية قابلية المنهج للتعديل ليتضمن أهداف تعميم، أو أنشطة إضافية.

التوظيف الكامل لإمكانيات التكنولوجيا.

أهمية استثمار المقررات لكافة إمكانيات التكنولوجيا.

- إتاحة المقررات على الإنترنت 24 ساعة يومياً.

ضرورة إتاحة المقررات طوال الوقت على الإنترنت، مع تطوير الدعم الفني الملائم للطلاب والمعلمين.

5- حدود التكنولوجيا المستخدمة:

من أهم التحديات التي تواجه المعلمين ومطوري المقررات الدراسية هو كيفية بناء بيئة تعلم تنسم بمركية التعلم، والمحتوى، ومجتمع التعلم، والتقييم، وتعلم المعلمين مهارات كيفية الاستجابة لحاجات الطلاب والمقرر من خلال تصوير مجموعته من أنشطة التعليم الإلكتروني يمكن تطويرها لأساس احتياجات الطلاب المتنوعة، ويوضح الجدول التالي إمكانيات التكنولوجيا الحديثة التي تدعم الكيفية التي يتعلم بها الأفراد.

جدول (3) إمكانيات البيئة الشبكية لدعم الكيفية التي يتعلم بها الأفراد

إمكانيات الويب الدلالية "SEMANTIC WEB"	إمكانيات الويب الحالية	كيفية تعلم الأفراد
المحتوى الذي يتغير وفقاً لسياج استعمال الفردية واجتماعية.	إمكانيات دعم أنشطة التعلم المتمركزة حول الفرد، والمجتمع	التمركز حول المتعلم
عوامل لاختيار المحتوى، وإعادة استخدامه، وإصغاء السمة الشخصية عليه.	منفذ مباشر لمكتبات صحة والأنشطة تعلم موسوعة.	التمركز حول المعرفة
عوامل لتوجيه، وإعادة صياغة، ومراقبة، وتخصيص تفاعلات المجتمع	تفاعلات ذات صبح متعددة مترامية وغير مترامية، تعاونية وفردية	التمركز حول لمجتمع
عوامل تقييم، وتقديم، وتقديم متعددة راجعة في الوقت المناسب	مرونة رسمية ومكافئة عالية، وفرض متنوعة بتقييم تراكمي ومبني من قبل الفرد، والمعلمين	التمركز حول التقييم

✱ الويب الدلالية

هى الجيل الجديد للويب، فهى تكنولوجيا ناشئة متطورة لتطبيق التعلم الإلكتروني، ويئه تتصل من خلالها العوامل الآلية على أساس دلالى؛ إذ تغير الويب من كونها وسيلة لعرض المحتوى إلى وسيلة يتسم فيها المحتوى بمعنى دلالى "semantic meaning"، بمعنى أنه إذا أمكن وصف شكل وبنية المحتوى بلغة تستطيع الآلة قراءتها، ومن ثم تستطيع الآلات معالجة ما بها من معلومات، ومن ثم يمكن إجراء البحث عليها ليس فقط من قبل البشر، لكن أيضاً من قبل برامج للكمبيوتر عُرفت باسم العوامل المستقلة، "autonomous agents" والذي طور هذه الإمكانية العالم : "Tim Burners Lee" المصمم الحقيقى للويب، وتم تصميم برمجيات لتلك العوامل للبحث فى الويب عن معلومات محددة، ومعالجتها فى ضوء مهام أعطيت ها

وتتطلب الدراسة فى إطار التعليم الإلكتروني زيارة العديد من المراكز التربوية الإلكترونية لتصفح ما تقدمه، وتجميع معلومات عن المقررات الدراسية، وانتقاء أكثر المقررات ملاءمة لاحتياجات الطالب وتفضيلاته، ثم فى النهاية تسجيل كل هذا . وتستهلك هذه العملية كثيراً من الوقت، لكن تتطلب عمليات التعلم السرعة، وأداء المهام فى الوقت الملائم، وتتطلب تلك السرعة بدورها تحديداً دقيقاً لمحتوى مواد التعلم، وكذلك ميكانيزم فعال لتنظيم هذا المحتوى، وتعد الشبكة الدلالية هى ذلك الميكانيزم الفعال. وسوف يُلقى هذا التطور بتداعياته المستقبلية على أنعاد العملية التربوية برمتها .

6- المدخل المختلط للتصميم التعليمي

مفهوم التصميم التعليمي " Instructional Design "

" هو تطبيق نظامي مجموعة من الأسس لتحقيق تعليم فعال، وعملية تتعلم بتحليل حاجات لتعلم وأهدافه، وتطوير نظام تقديم مواد التعلم لمعالجة تلك الاحتياجات. ويرتكز التصميم التربوي الجيد على نظرية للتعلم يطلق منها، وتم انتقاء المدخل المختلط للتصميم التربوي لأنه يعكس كل مواقف التصميم التعليمي التي ثمانى بنات التعلم المختلفة، وتلبي احتياجات المتعلمين المتوعين، ومن ثم تتطلب طريقت تعلم مختلفة، وبرنامج مختلف للتصميم التعليمي، ويناسب المدخل المختلط أساليب تعلم مختلفة؛ حيث يجمع بين النماذج التقليدية والبنائية، ويتم تطبيق النماذج البنائية عندما يتوافر لدى الطلاب معرفة متقدمة بالمحتوى، وحل المشكلات، وتطبيق مبادئ متنوعة، بينما يتناسب تطبيق النماذج التقليدية عندما يكون معرفة الطلاب السابقة محدودة، ويكون المطلوب هو تعلم مفاهيم ومبادئ جديدة.

7- التفاعلات والتصميم التعليمي

يعد نظام التفاعلات من أهم مكونات البيئة التعليمية، وطرح ميانج لي "Miyong Lee" نظرية توجه مصممي مقررات التعليم الإلكتروني توضح متى يوظفون التفاعلات بأنماطها المختلفة، والكيفية التي تسهم بها كأساليب تعليمية في تحقيق مخرجات تعلم محددة، من قبيل: بناء فرق العمل، تعميق الفهم، ودعم تحكم الطالب في تعلمه... وما إلى ذلك

وتتلخص الأهداف التي تؤكد عليها النظرية فيما يلي:

- توفير تنوع في أساليب التدريس.
- إتاحة الدعم المعرفي والاحتياجي

- تجنب التحميل الزائد للمعلومات والمعرفة .
- تحمل المعلمين مسؤولية تعلمهم .
- بناء الأنشطة على ما يسبقها .
- دعم التفاعل مع أقران الدراسة لبناء المعرفة اجتماعياً، وإنجاز المهارات المعرفية المعقدة، والتي تتطلب مستويات تفكير عليا .
- ويمكن إجمال مخرجات التفاعل التي تستهدفها النظرية فيما يلي:
- زيادة المشاركة والاندماج في عملية التعلم .
- زيادة الانخراط الاجتماعي مع أفراد المجموعة لتطوير التواصل، وتلقى التغذية الراجعة .
- تعزيز عملية إضافة التفاصيل الضرورية للتعلم، والمحافظة على الروابط الكائنة.
- دعم ضبط التعلم الذاتي .
- زيادة الدافعية .
- بناء فريق للعمل، وتعزيز مدأ تفاوضيه الفهم .
- تعميق أسلوب الاستكشاف .
- تعميق الفهم المقصود .
- اكتساب الصلات الاجتماعية القوية، وتعميق القرب من الآخرين .

ويُعد تفاعل المتعلم - الكمبيوتر من أهم التفاعلات، وعلى الرغم من ذلك طُرحت محاولات قليلة جداً لتصميم التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر، من حلال تصميم واجهة "سهلة الاستخدام" وفي نفس الوقت متمركزة حول التعلم، وتتسق مع أساليب تعلم وخلفيات مختلفة لشرائح متنوعة من المتعلمين، حيث قد يكون مستخدم الواجهة فرداً أو مجموعة، كما أن هناك تحدياً آخر هو اختلاف وجهة نظر المصمم التربوي الذي يهتم بالمحتوى أكثر من سهولة استخدام واجهات

المستخدم، وعلى العكس من ذلك يهتم مصممو الواجهات على تصميم الواجهة متجاهلين مشاكل التصميم التعليمي، ومن ثم هناك ضرورة ملحة للتكامل بين الفريقين واستخدام مداخل متنوعة لمقابلة تلك الإشكاليات.

8 - التصميم التعليمي للنص الفائق والويب:

بأسلوب مماثل للشبكات العصبية بمنح الإنسان، يمكن عمل نص فائق (HT) Hyper text، وهو مادة دراسية معقدة تتضمن وسائط متعددة تشعبية تتكون من روابط متداخلة على الويب، والتي تصمم بحيث تُنتج روابط تفاعلية متداخلة بين عدة موضوعات داخل المنهج الواحد، وتؤكد ليرينسي "Lazenby" على أهمية احتواء النص على خرائط للمفاهيم مساعدة المتعلم على التجول داخل المقرر، بما توفره من ملامح عامة تخطيطية توضح أي النهايات الطرفية تم استخدامها، وكيفية الوصول إلى رابط معين.

ويختلف النص الفائق كثيرًا عن العرض السردى "narrative presentation" الذى يتسم به النص التقليدى، وأثناء قراءة النص يبنى المتعلم نموذجاً فكرياً لبنية النص وملاحه تساعده فى التوصل إلى فهم أفضل لمحتواه. حيث تتسق بنية النص مع البنى الفكرية لمتعلم وأساليب تمثيل المعرفة.

وهناك تأكيد على أن أسلوب تمثيل المعرفة فى صورة شبكية يعد عنصراً هاماً مكماً للهياكل التنظيمية الفكرية التى يستخدمها الأفراد، ويتضح ذلك مما يلي:

- تماثل الملامح البائية والوظيفية للنص الفائق والوسائط المتعددة فائقة البنية ووظيفة العقل الإنسانى
- يتسق النص الفائق والوسائط المتعددة الفائقة مع الأسس التعليمية للتنظيم الذاتى، والتعليم البنائى.

- ينسق النص الفائق والوسائط المتعددة الفائقة مع مبادئ الأساليب المتعددة لصور تمثيل المعرفة .

كما يؤكد البحث العلمى على تفضيل العقل لبيئة تعلم عنية تتصف بالمروبة، وتنطوى على مداخل فكرية توجه البحث المعرفى من خلال تضمين خريطة للمفاهيم (لاخطية) وقائمة بالمحتويات (خطية) ، والنقاط النشطة " Hot Spots " لتقديم معلومات إضافية ؛ إذ تقوم بنفس وطيفة الهوامش / الحواشى فى المادة المطبوعة، مع الاهتمام بتحقيق التوازن بين تحكم الطالب فى تعلمه ونظام بنية النص الفائق الذى سيسرشد بها المتعلم فى تصفح قواعد البيانات.

وتتفق بنية " HT " مع التوجه الذى يندى بالتحدى عن النظم المفاهيمية المرتكزة على أفكار المراكز والأطراف ، والترتيب الهرمى، والخطية، وإحلال النظم المفاهيمية المرتكزة على الخطية متعددة الأبعاد " MULTI LINEARITY "، "والنهايات الطرفية"، والروابط، والشبكات محلها، ولقد تمكس علماء معمل (LERN) جنيف من اخراع أداة الويب عام 1989 ؛ لعرض المعلومات فى شكل متشعب ؛ حيث تتصل محاور المعلومات بمحاور أخرى تنطوى على معلومات ذات صلة. ويعد هذا التوجه تحولاً ذرقاً فى الشكل والمحتوى معاً، وهذا يؤدى بدوره إلى شورة فى قواعد التفكير، فالهدف إذاً هو استخدام " HT " كأداة للتفكير الاستراتيجى والنقدى، وتوفير بيئة تمكن المتعلمين من الاستثمار الأمثل للمعرفة، والتوظيف الفعال للذكاء الجمعى.

كما لا يفرض النص الفائق على المتعلم أسلوب المؤلف / المعلم فى تنظيم المعلومات، بل يعكس بنية المعرفة لدى المتعلمين، التى تركز على إمكاناتهم وخبراتهم الشخصية، وتدعم الأساليب الفردية التى يفضلها كل متعلم فى النفاذ إلى

المعلومات ومعالجتها . وتؤكد الدراسات على أن تلك المزايا يستثمرها الطلاب ذوو مستوى لإنجاز العالي، وسدبهم معرفة سابقة عن المحتوى .

ويقدم النص الفائق في سياق بيئة الويب، وعليه تعد القضية المحورية في هذا الصدد هي كيفية تصميم بيئة الويب بأسلوب ييسر للمتعلمين إيجاد حالة من التلاحم والدمج بين ما تعلموه وبين البيئات المعرفية الجديدة . وي طرح كانوك "Kanuka" رؤية لتصميم النص الفائق تسهم في تحقيق حالة من التلاحم والدمج هذه تلخص في: كلما زاد جهود بنية النص الفائق، قل احتمال استدمج المتعلمين ما تعلموه سلفاً، وبدون تنظيم واضح لتلك البنية، يواجه المتعلمون صعوبة في اكتساب المعرفة الجديدة . كما يؤكد على أن استعداد وقدرة المتعلمين على حسن توظيف بيئتهم المعرفية لاستيعاب المعرفة الجديدة يعتمد على الفروق الفردية بدرجة كبيرة .

ومن ثم، يتطلب التصميم التعليمي لويب تحليلاً متعمقاً لكيفية استثمار ملامح الويب بالاتساق مع أسس التصميم التعليمي المرتكز على نتائج البحث العلمي، ونظريات العلم وليس إمكانيات التكنولوجيا . والملاحظ ارتكاز معظم المداخل المستخدمة في هذا السياق على المدخل النائي لتأكيد على مبدأ تحكم الطالب في تعلمه، حيث لا يُجبر المعلم على اتباع مسارات بعينها، وهذا بدوره يتطلب توازناً دقيقاً في عملية التصميم بحيث توفر الويب معلومات تتناسب مع احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم، فالتعلم يكون أحياناً مستهلكاً للمعلومات، وأحياناً أخرى منتجاً لها، وعليه يؤمن البعض بأن تكون نقطة الانطلاق هي تحديد مخرجات التعليم المرغوبة، وهذا لا يعنى أن تبدأ عملية التصميم دائماً من مخرجات التعلم المقصودة، على الرغم من أن منطق التصميم التعليمي ينطوي على أهميتها كمخطط

9- التصميم التعليمي وساق التعلم:

يهتم التصميم التربوي الصحيح بالسياقات المحيطة بالمتعلمين وتأثيرها على تعلمهم؛ حيث لا تنفصل الملامح المعرفية عن الملامح النفسية والاجتماعية لبيئات التعلم، فعملية الارتباط بالمصادر والإمكانات التي تقدمها الويب تُعد مكوناً أساسياً في التعلم الإلكتروني، فالويب ليست مجرد أداة لتقديم التعليم، بل هي سياق له تأثيراته الهامة على ملامح وأبعاد أخرى من حياة الطلاب.

10- التقارب الاجتماعي في بيئات التعلم الإلكترونية:

يُمثل التقارب الاجتماعي ملمحاً هاماً لأي نشاط تعلم ناجح بصفة عامة، وتزداد أهميته بالنسبة لبيئات التعليم الإلكتروني بصفة خاصة، وإذا كنا نصدد تصميم بيئات تعلم إلكترونية فعالة، فلا مفر من تحديد وفهم العمليات النفسية التي تتم أثناء التعلم، فالتقارب الاجتماعي "Social Presence"، وفورية الحوار ومباشرة "Immediacy of Dialogue"، ومتابعة المتعلم "Student tenacity" تمثل أساساً هاماً لبناء بيئة تعلم فعالة. وقد أكد حاريسون على أن العملية التربوية ما هي إلا إعادة بناء للخبرة قائم على الشراكة والتلاحم بين البعدين المعرفي والاجتماعي. وحدد ذلك بتبنيه لمفولة "ديوى":

" للعملية التربوية جانبان - الجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي. ولا يصح أن يكون أحدهما عنصراً مساعداً للآخر، أو إهماله، وإن حدث، فسوف يستتبع ذلك نتائج عميقة " .

إن التقارب الاجتماعي " هو درجة الوعي، والشعور، والإدراك، ورد الفعل المتعمق بكون الفرد مرتبطاً بكيان فكري آخر أثناء تفاعل ما، وما يترتب على ذلك من تقدير للعلاقة الشخصية، كما يُمثل تواصل الفرد مع غيره على الرغم من وجود هؤلاء الأفراد

في أماكن مختلفة، حيث يتم الاتصال عبر وسائط إلكترونية، ويعكس التقارب الاجتماعي قدره الأفراد على التعاون تفاعلية في سياق أطر مكانية ورمائية مختلفة، وتعد اجتماعات لفيديو الحية "Video Conferencing" من أعمى صيغ دعم التقارب الاجتماعي قياسا بالتكنولوجيات الأخرى.

ويرى البعض أن التقارب الاجتماعي يُمكن تعريفه في ضوء أطر من العلاقات الاجتماعية، وأساليب الاتصال، وتحليل المهام، ومستويات التعذبة الراحعة وفوريتها، ويمكن وصف التقارب الاجتماعي بأنه المدى الذي يستطيع به المتواصلون عن بعد وصف ذاتهم للآخرين باستخدام أى وسيط تكنولوجى .



الفصل الثامن

المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

1 - المناهج وأنسنة الإنسان.

2 - المناهج وحرية المتعلم.

3 - المناهج والتدريس التقدمي.

4 - المناهج والمسئولية الأخلاقية.

المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

أولاً. المناهج وأنسنة الإنسان:

تزداد قيمة النزعة الإنسانية في عالم اليوم شماله وجنوبه على حد سواء، حيث نسوده قسوة الهيمنة الأمريكية الضاغطة على كل جهات الرفض والمقاومة والاختلاف الثقافي، وحيث تسود نزعة عسكرية العولمة وتوحشها، ويقوى كل ذلك ترسانة فكرية تحاول تأسيس المشروع لهذه النزعة، وحيث تضع الإسلام والعروبة في مواجهة أسلحة حديثة منطورة بدمار بعد إلصاق الإرهاب والعنف بسماها، لشرق مهبط الديانات السماوية واحضارات وهذه المعطيات تصغط بشدة على تربية قبل التعليم في إطار الدعوة لتأهيل المجتمع لعربي الإسلامى بمراجعة لخطاب الدينى والمقررات الدراسية لتخفيف عناصر الهوية وخلخلة الذاكرة لوطنية العربية

وهذا لابد من أهمية طرح الرعة الإنسانية باعتبار أن معرفة الإنسان وفهمه هى محور العمل التربوى ونقطة البداية والوسط والنهاية لصب هذا المسعى في محبط الجهود التربوية والتعليمية ومسيرة تطوير التعليم المتنامية بحناحيها الجامعى وما قبل الجامعى.

إن ما يتوجب علينا أن نلتفت إليه وبدعمه في برامجنا التعليمية والتربوية هو أنسنة الإنسان والسعى لمصالحه الإنسان مع نفسه بطريقة عملية تحدد سياسياً وتتحدد في نظام أخلاقى معاش على أرض الواقع كما تجسد في نظام اقتصادى موامه العدالة والمساواة إن الرعة الإنسانية التى ننشدها في تعميمنا تؤمن بقدرسية الإنسان وكرامة الإنسان، وقد أعنى الإسلام النزعة الإنسانية بإيلائه الإنسان مشهوراً وكائناً ومستولاً وهاية أولى في أولوياته الكبرى والحاكمة

الزعة الإنسانية لتى يجب أن نضغظ عليها فى مسيرتنا التعليمية هى بُعد محورى فى التفكير والاعتقاد، وجدل مستمر يحتوى داخله وجهات نظر مختلفة فى نطاق موضوعات التفكير حول استكشاف الإنسان لنفسه وإثراء الخبرة الإنسانية، ويصبح الحوار الأسلوب المنهجى الغالب على الجوانب المختلفة للخبرة الإنسانية، كما تتضمن الحوارات القاعة بأن الفرد الإنسانى ذو قيمة فى حد ذاته، وأن احترام هذه القيمة هو مصدر كل القيم الأخرى. إن هناك مبدئين رئيسيين فى الإنسانية: الأول أن غاية التربية هى تنمية كل القدرات لدى الإنسان، ولشأن أن الطريقة الأساسية لتحقيق ذلك هى إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم. ويترتب على ذلك أن نسأل أنفس نحن التربويين هل يمتلك الفكر التربوى والتعليمى الذى نقدمه للنشء والشباب الوسائل العقلية والثقافية وكذلك الحريات والأطر التى لابد منها من أجل تشكيل فلسفة حديثة للإنسان؟ إن الزعة الإنسانية لتى تعدى مناهجنا التعليمية تقوم على الأنسة، وهى فى حد ذاتها بداية جديدة تجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان شفه الأول حيوى طبيعى والآخر نفسى اجتماعى وثقافى، وكلا المدخلان يميلان إلى بعضهما البعض الآخر. إن الزعة الإنسانية تشكل شرطاً حاسماً لتربية حديثة مؤسسة على ركيزة إنسانية تبين بحلاء كيف أن الحيوانية المبدعة والإنسانية تحدان معاً شرطاً الوجودى

إن ثمة مشروعة للالتفات بموضوعية وحادية إلى الفكر الإسلامى الحصارى التكوين لرد الاعتبار إلى الذات فى وجه حملات التشويه والتمكيث الغربية والأمريكية التى دخلت منطقة العداء الصريح والتأمر المتعمد والتى تعززها ترسانة مسلحة حديثة وترسانة أيديولوجية تربط الإسلام بالإرهاب وتربط العروبة بالتعصب، ومحاولة فهم روافد الإسلام للزعة الإنسانية معناه مساهمة فى إحصاب الزعة الإنسانية عالمياً وتصحيح المدرك المغلوط عن الإسلام والعروبة إن المعطيات الجوهرية للرؤى الكونية للإسلام هى المصدر الأساسى لاستقامة

الحقوق الإنسانية، والتي يمكنها أن تسهم في تأسيس نزعة إنسانية معصرة تقوم على مبدأ وحدانية الله، وبالتالي تشتق منه مبدأ واحدية الكائن الإنسانى، ثم مبدأ كرامة الإنسان وخلافته لله تعالى على الأرض، ومفهوم المساواة بين كل البشر، ومفهوم العقل أعدل الأشياء قسمة بين البشر.

إن التربية مطالبة باستيعاب الروافد الفكرية الخصبة التى تغنى نظريتها ومدرستها اليومية، ونقد الروافد الإسلامية والاستفادة منها فى إغناء الفكر التربوى التعليمى، ولعودة إلى الجهاز العقلى للفكر الإسلامى فى عملية نقدية واعية يترتب عليها إما أن يسهم المسلمون بشكل مبالغ ودون أى تحفظ أو رقابة قمعية فى التشكيل الجماعى لنزعة إنسانية كونية تسهم فيها تراثات الفكر وثقافات العلم، وإما أن تشهد اتصالاً أيديولوجياً للعقل السبسى الدينى الذى يؤسس السياسة والحلاق على تصلب دحاطيقى لا تتعرض أبداً لأى مناقشة نقدية أو مراعاة فكرية. وعليه فإن تعليمنا لا بد أن:

- يقدم أفكاراً للنشء والشباب هى فى جوهرها مستقلة تتخطى حدود الزمان وحدود المكان.

- يتحارب مع همومنا العصرية، ويضيف إلى أسئلتنا نحو المستقبل شهوة التغيير، والتمرد على الثابت الحامد، والافتتاح على الماضى والآتى، فيها ما يمكن أن ينقل بالإنسان من قيد التقليد إلى فاعلية الاجتهاد، ومن لانعلاق على النفس إلى الانفتاح على الآخر.

- يزود المتعلم برادة دائمة من خلال مهج معرفى يتحد بالتيارات العامة للأوساط الفكرية فى عصره، وإيراده التعبير والقدره على تذليل الظروف القائمة والعارضة فى مجتمعه.

- ويخص المتعلم بسق فلسفى مستقل يجعله صاحب موقف فلسفى مفتوح لفصل نزعة نقدية واصحة، يطرح الأسئلة التى تحاول هز الواقع وتبحث عن إجابات متعددة للمسألة الواحدة

- ويلدربه على فن السؤال، فالسؤال منهج تربوي عنى مد سقراط وحتى اللحصه التربوية لحاصره، فاسؤال يولد سؤالاً، والحوار يثرى العلاقات بين القصايا والأفكار. والسؤال منهج عائب في تربيتنا وتعليمنا، حيث تسييد ثقافه التلقين والإجابات الجاهرة والعقول الاجترارية المشبهه على المستوى العربى. وعليه فإن السؤال أداة ضرورية لتنشيط لتعليم، وإحداث هرة حقيقية يمكن أن تخلص التعليم من بعض حوائب أرمته

مناهجنا لابد أن تقوم على الإنسان، وعلاقة الآن بالآخر وصياغة معادلة مشتركة للتعايش بين الإنسان وأحبه الإنسان دون النظر إلى عنصريات وثنائيات أن لها أن تسقط وتزول.

- ومناهجنا لابد أن تؤكد على أرسمة مشتركة للحوار الإنسانى الذى يفصى على شراكة خلافة تقوم على احرام الإنسان بما هو إنسان، وتنتج حواراً ثقافياً لا صراعاً حصارياً تصادمياً وحن نعيش مناح السخونة العسكرية التى نتجتها الهيمه الأمريكية على مستوى العالم، وتوحش حركة العولة التى تقوم بالإقصاء والتهميش للآخر اللاعربى

- ومناهجنا لابد أن تقوم على ابرؤية الفلسفية للنزعة الإنسانية لتسهم فى السعى المشترك لإقامة حوار بين الأمم والجماعات الشترية، وتعرز تربية أخلاقية، وتصور إنسانى للمرد يرد للإنسان اعتباره وماهيته العربية الإسلامية المفقودة ذلك إذا اعتبرنا انتربية قوة المستقبل الأساسية، ورافعة التقدم الإنسانى والمعنية بتشكيل إنسان والتأسيس على ماهيته الإنسانية لأنشطة الإنسان العربى المسالم

إن مدحل اسرعة الإنسانية الذى يجب أن يقوم عليه تعميمنا لا يرال مهملاً بين مداحل عديدة تجريبية وتجريدية ونعمه، هو مدحل ترسوى حضارى يتمثل فى مسعى التربية نحو تأسيس عقل جديد يقوم على احرام الإنسان وكيونته وحقوقه مما يخفف من حالة الاحتقد لسياسى والحضرى المعاصر، وتأجح الفكر العصرى

والمتمتعصب في العرب وأمريكا ضد الثقافة العربية الإسلامية والإنسان المتمنى إليها. واحتفان تعليمهما بالنزعة الإنسانية يؤكد بوضوح على مدخل فكري في التنشئة وتسى ثقافة السؤال والتربية القائمة على الحوار والعقل النقدي

إن مجال العمل التربوي القائم على أنسة الإنسان يشكل أحد حصور الحوار الثقافي بين أبناء الدول في قرية صغيرة مسامية اجدران، وبالتالي فإن التعاون الدولي في مجال التربية يسهم في التخفيف من الصراع الحضاري المستمر. وهذا التعاون يطلق من الإطار القومي العربي إلى لإطار اجغرافي الإفريقي، والروحي الإسلامي ثم يمتد إلى الإطار الإنساني مع الآخر العربي، كما يشمل مختلف المراحل والأنشطة، وهو دعوة إلى التفكير في بعض لمقررات والمدارس والكلليات الجامعية المشتركة التي يمكن أن تمثل نموذجا للحوار الثقافي بين المجتمعات المختلفة، كما يمكن للمسطحات الإقليمية والدولية أن تسهم في هذا التبادل الثقافي. إن التأكيد على أن الإبداع المحتملي وإطلاق لقوى والطاقات لدى الأفراد يمتد من العام إلى الخاص، ومن المجتمع إلى التعليم، ولذلك فإن تعميق المشاركة السياسية والإصلاح السياسي والحقوق الديمقراطية في المجتمع لا ينفصل عن التربية الإبداعية داخل أسوار المدرسة والجامعة

إن النزعة الإنسانية في التجربة العربية لإسلامية تقدم إمكانية خصبة لتطوير العمل التربوي نحو آفاق أرحب تتعلق بسمو الحرية والعقلانية، وتدعيم الرؤى الثقافية المسامحة إلى الآخر الغربي وإبرار إمكانات الحوار بين الشمال والجنوب، وإدانة الهيمنة والعصرية، وإعلاء طرق التدريس بثقافة السؤال، والسؤال الفلسفي والأساليب الحوارية ومواقف الحدل في مقابيل التعليم القائم على الاستظهار والاحترار والتي تضعف روح لئقد، ويمكن التوسع في التعليم الحوارى في مختلف المراحل التعليمية داخل الصف وخارجه، وهو ما يمكن أن يدعم فهم النسبية والتعددية واحترام الرأى المخالف. إن التركيز على تعليم جديد قائم على النزعة الإنسانية يحقق الكامل مع إنسانية المتعلم إنسانية المعلم، وهو ما يعنى الرقى بالمعلم

عداداً وتدريباً وممارسة، وتدعيم مكانته المهنية ومشاركته النقدية في تطوير عمله ومهنته ومجاله الحيوي، وتشجيعه على السؤال المستمر والمتجدد حول طبيعة عمله ومنطق مهنته، وتشجيعه على القيام بالبحث العلمي القدي، ويتم هذا كله النظر بإيجابية في المكانة المادية والاجتماعية للمعلم تحقيقاً لإنسانيته وتقديراً وتوقيراً لرسالته في بناء البشر وصناعة الإنسان في لألفية الثالثة.

ثانياً - المناهج وحرية المتعلم

إن ممارسة التدريس ترتبط بحرية الطلاب، كما ترتبط بالثقة في الذات. وهذه الثقة في الذات هي التي تعبر عن نفسها في تأكيد فعل أو قرار يتعلق باحترام الحرية واستقلالية الطالب، وقدرته على مناقشة مواقفه الخاصة، وفي انفتاحه على مراجعة ذاته والمواقف التي تمسك بها من قبل. وتتضمن السلطة لوثيقة من ذاتها التي يتمتع بها المعلم انكفاء المهنة. فلا سلطة للتدريس دون كفاءة، واختيار المعلم وممارسته الديمقراطية من الأمور التي تحددها الكفاءة العلمية. بمعنى أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة شرعية للمعلم.

إن ما تتطلبه سلطة المعلم في سياق حرية الطلاب هي التواضع ولعطاء، وهو ما يولد مناح الاحترام الذي يحقق العدل والحدية، وهو المكان الذي يتحول فيه التعليم إلى خبرة تربوية حفيضة. كما أن البيئة المتسامحة تولد الإبداع وتسمى روح التدقيق والمعامرة المحسوبة. والسلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها التي تقوم على الحزم مع حرية الطلاب تكرر نفسها لثناء الانضباط. إن الحرية ضرورة وتحد دائم وحتى حرية التمرد لا يمكن النظر إليها على أنها إخلال بالنظام، لأن السلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها تحمّل اقتناعاً بأهمية الانضباط الحقيقي الذي يظهر في أنشطة طلاب يواجهون التحدي، ومعلم يمثل الكفاءة المهنة والفاعلة

إن المهمتين الأساسيتين للمعلم هما: أن يحتفظ للطلاب باحترامهم وألا يفصل بين التدريس والترعة الخلقة، فالمتعلم لا يمكن أن يحا شكل أخلاقي دون الحرية، وأنه لا حرية دون مخاطرة إن السلطة الديمقراطية المتسقة مع أنها لا تلوثها

اللامبالاة، إنها ترفض كبح حرية الطلاب وترفض أى كبح لعملية بناء انصباط جيد، أو ترفض بعد ذلك تقويم الطلاب للمعلم الأمر الذى يترتب عليه تطوير أداء المعلم، وأن يقرب بين ما يقوله وما يفعله، وبين ما يبدو عليه الآن وما سيصبح عليه غداً إن المعلم الديمقراطي يذكر أنه لا يعرف إذا كان لا يعرف وهذا الالتزام حقيقة عدم معرفه يمثل رصيذاً له عند طلابه، باعتبار أن هذا السلوك الصادق يمثل قيمة أخلاقية من ناحية ويدفع المعلم الذى هو فى موقف التعرض لكافة أنواع الأسئلة أن ينمى نفسه أكاديمياً وأن يكون مستعداً لترويض طلابه بإجابات صادقة عن أسئلتهم.

إن المعلم يبذل الجهد لتجسير الفجوة بين الثنائيات بين التدريس والتشكيل الخلقى، وبين ممارسة النظرية، وبين السلطة والحرية، وبين الجهل والمعرفة، وبين احترامه لنفسه واحترامه لطلابيه، وبين التعليم والتعلم. المعلم الديمقراطي يتعامل مباشرة مع حرية الطلاب ونمو استقلاليتهم، تلك هى الطريقة التى يحياها المعلم الديمقراطي مع نفسه ومع طلابه، ولتى يحترم فيها حق إلقاء الأسئلة والشك والنقد، هو شاهد بصدق على ما يؤمن به وما يتحدث عنه. أم يتحدث فقط فلا جدوى من ورائه، وتلك هى المسئولية الحقيقية التى يحملها المعلم ويتحملها. إن التدريس الديمقراطي نص يجب أن يقرأه المعلم باستمرار ويفسره حتى يتحقق التلاحم بين المعلم والمتعلم فى استخدام مكان التدريس بشكل متبادل حتى تزداد إمكانيات حدوث التعلم الديمقراطي فى المدرسة

إن وجود المعلم فى الفصل هو وجود سياسى، ولذلك توجب على المعلم الديمقراطي أن يتقل لصلابه قدرته على التحليل والمقارنة والتقييم واتخاذ القرار والتأثير والاعتراض، وقدرته على أن يكون عادلاً فى أقواله وأفعاله، وأن تكون له اختياره على أن سجل الحقيقة، لأنه إنسان أخلاقى يختار الممارسة منفتحة العقل ينتمى لها عند تنفيذه لأنشطة التدريس فلا تميز بين المتعلمين على غير أساس موضوعى بل بين الطلاب على أساس قدراتهم وميولهم واستعداداتهم

إن التربية خبرة إنسانية خاصة. والمعلم لا يكون معلماً إذا لم يدرك بوضوح أن ممارسته تتطلب منه تحديداً لموقفه، وتخاصماً مع ما ليس صحيحاً أخلاقياً، وأن يجنار فلا يمكن أن يصم المعلم الديمقراطي صوته لصوت صانعي السلام الذين يطالبون النساء والمثوريين بالاستسلام لقدرتهم. إن صوت المعلم صوت المقاومة والسخط وبه بيرة غصب للذين تم خداعهم، وصوت المعلم الديمقراطي يتحدث عن حقهم في التمرد في وجه الانتهاك الأخلاقي، إنه لا يتخلل أبداً عن مصالح البشر عندما تهددهم قيم السوق قيم الربحية. إن موقف المعلم الديمقراطي يتسم بالشمولية وبإعداده الكفاء الذي يكشف عن إنسانية موقفه موقف احترام للطلاب دون شروط واحترام للمعرفة التي لديهم، والمعرفة التي حصلوا عليها مباشرة من الحياة، وموقفه يتطلب تساقه مع نفسه في الفصل في بقوله وما يفعله، يقف في صف الحرية وصد السلطوية، ويدافع عن الديمقراطية ضد الدكتاتورية، ويؤيد النضال الدائم ضد كل شكل من أشكال التعصب، وصد السيطرة الاقتصادية وأفراد أو طبقات اجتماعية، تملؤه روح الأمل على الرغم من كل ما يثير الشائرم، ويعجز بجهل تدريسه، المعلم الديمقراطي هو المحارب الصامد الذي لا يستسلم والذي يحقق علاقة متوازنة بين السلطة والحرية التي ترسم لها حدود، وبدونها تتحول الحرية إلى فوضى وتتحول السلطة إلى تسلط إن التحدي الأكبر أمام المعلم صاحب العقل الديمقراطي هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التي يمكن أن تتكامل أخلاقياً مع الحرية نفسها. والمعلم الديمقراطي يدرب طلابه على خبرة اتخاذ القرار وخبرة تحمل نتائج هذا القرار، فليس هناك قرار لا نتائج له، سواء أكانت متوقعة، أم شبه متوقعة، أم غير متوقعة. وهذه النتائج هي التي تجعل من عملية اتخاذ القرار عملية تتسم بالمسؤولية ومن المهام العلمية أن يوضح المعلم لطلابه أن مشاركتهم عملية اتخاذ قرار ليست تصفلاً، بل هي واجب ما دام يس في يده المعلم اتخاذ القرار بيا به عن طلابه وتكون مشاركة المعلم على كمال وجه ممكن عندما تمثل في مساعدة الطلاب على تحييل النتائج الممكنة للقرار المزمع اتخاذه. إن

موقف المعلم هو موقف القادر على أن يتعمل بتواضع دور الماصح لطلاباه باعباراه ناصحاً، فإنه لن يفرض قراراً ما أو يغضب، لأن وجهة نظره الأنوية لم تحظ بالقبول. إن ما هو صرورى وجوهري هو أن يتحمل الطالب قراره أخلاقياً وبمسئولية وهذا ما يحقق استقلاليته، فالاستقلالية هي نتيجة قرارات متعددة لا تخصى

إن تعليم الاستقلالية يجب أن يرتكز على التجارب التى تثير اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية التى تحترم الحرية، والتى تركز على اتخاذ القرار الواعى والمعر عن الصمير الحى إن للصمب أهمية فى عملية التواصل، فهو يتيح الفرصة للإصغاء للتواصل اللفظى، ويسمح أن يدخل المتعلم فى الإيقاع الداخلى لفكر المتحدث وخبرته، ويجعل المتحدث متواصلاً حقيقياً عند الاستماع إلى السؤال والنقد والمداحلات. وما يهم هو العلاقة النقدية البناءة والتحدث مع الآخر ثم لتواصل الحوارى، حيث إن لدى المعلم ما يقوله وإن لدى المتعلم ما يقوله أيضاً؛ أى لديه فصول لا بد أن يؤكد عليه المعلم هو استتارة لطلاب ليصبح متواصلاً مشاركاً. إن إصغاء المعلم للطلاب هو الذى يعلمه المتحدث معه، وهو الذى يجعل المعلم يحث الطالب عن التواصل دون تحمل على ما يقال دون تسلط مع الانفتاح على التفكير النقدى والتقييم لأفكار واردة من ثقافات أخرى، ويتم ذلك فى تواضع واحترام للثقافات الأخرى وتسامح وترحيب بالتعبير، والمثابرة فى النضال، ورفض الحتمية، وروح الأمل، والانفتاح على العداة، ودون ذلك لن يكون التعلم ديمقراطياً، ناهيت عن فهم المخلف وتقبله دون تمييز أو قهر لرؤية الطالب، ذلك أن التربية هي مفتاح التغير الاجتماعى.

المعلم الكفاء والمتسق يمتلى باحياة وبالأصل، ولديه قدرة على اتصال واحترام الآخر. إنه إذا كان الحلم الذى يلهمها حقاً هو حلم ديمقراطى يقوم على أرسية متواسكة، فلن يكون ذلك بأن تتحدث وتتجاوز مع طلابنا من عن كما لو ك بمتلك الحقيقة، ذلك أن المعلم الذى يملك القدرة على محاورة طلابه هو ذلك معلم الذى يصغى بصبر ونقدية، وحتى عندما يصطر إلى التحدث صد أفكار

وقناعات الآخر فعليه ألا يخنق الحرية ولا يقتل الإبداع والمغامرة المحسوبة، وعليه ألا يضفى طابع البيروقراطية على العقل، حتى لا يصبح الطلاب مجرد وعاء لما يقله المعلم إليهم إن ما يجب عليه عمله هو تحدى الطلاب، وإفساح المجال أمامهم بالأسئلة الكاشفة التي تساعد على إدراك ذواتهم كفاءة للعمليات المعرفية الخاصة

٣٣

إن التعليم يتم بشكل بقدى وحيث يتلزم المعلم بمحاولة المشروعة التي يقوم بها الطالب لتحمل مسؤولية أن يكون ذاتاً عارفة، بل أكثر من ذلك، حيث تتضمن مبادرة المعلم المتلزم بمغامرة توليد شخصية الطالب وكيف يتعلم بنفسه وكيف يمارس الجرأة في السؤال ومداخلة والقبول والرفض وطرح البدائل المختلفة للسؤال الواحد.

إن القضية المهمة في التعليم هي الدفاع عن المصالح المشروعة للإنسان المتعلم والاشغال بالطبيعة البشرية، للمتعليم طبيعته ابداعه المتسائلة وله خبراته وله ميوله وله مشكلاته ومهاراته وقدراته واستعداداته، ويمكنه تعلم أى شىء وتدوق ونقد واختيار، واحتار ما يتعلمه، وأنه يدرك أن هناك كثيراً لا يزال عليه أن يستوعبه. هو منفتح على الدنيا ومنفتح على الآخرين لا ينجل من وجود شىء لا يعرفه. كل ذلك الفهم لطبيعة المتعلم يتوجب على المعلم الديمقراطي أن يسلم بها وأن يبدأ منها ويبنى منظومة التعليم والتعلم عليها ويقيم عليها علاقة حوارية مع المتعلم عبر السباق الاجتماعي والثقافي والمحلي الجغرافي للمتعليمين. وعلى المعلم الديمقراطي أن يفتح على عالم الطلاب الذين يشاركوه المغامرة التعليمية التعليمية، ليدعم حقهم ويسد لفجوة بين واقع المتعلمين وما سيصلون إليه ويحصلونه وللمساعدتهم على سرعة الاكتساب والتعلم، ولإحضار سطوة وسائل الإعلام لمناقشات جادة، وحتى يتم التعليم في فصل بلا حدران ويصبح التعليم أداة ترجمة متعائلة بقدرات الإنسان وطاقاته.

ثالثاً - المناهج والتدريس التقدمل:

إن التدريس التقدمل معناه حلق إمكانات بناء وإنتاج المعرفة، لا مجرد الانخراط فى نقل المعرفة، دلث أن معلم الأنعية الثالثة شخص منفتح للأفكار الجديدة، منفتح للأسئلة، منفتح لفضول الطلاب، هو واع بأنه دات نقدية باحث فى مهمته التدريسية، يربط بين الطرية والتطبيق فى بناء المعرفة منخرط عملياً وفعلياً فى بناء المعرفة مشركاً الطلاب فى هذا البناء

من هنا تصح لدى المعلم القدرة على الإقناع ولأن المعلم صاحب عقبة نافذة فهو لا يتوقف عن كونه مغامراً مسئولاً ميالاً لتقل التغير والاختلاف، ولأن المعلم يعترف بحدوده كإنسان توجب عليه الإلمام بأشكال المعرفة الأخرى السى نادراً ما تكون جزءاً من المهج وطريقته فى الحياة هى مثال للبحث الدءوب الباعث على الأمل، والذى هو بمثابة ثمرة من ثمرات القص لدى البشر، تبدأ كمعرفة ثم مع مرور الوقت تتحول إلى حكمة. ليضع المعلم التقدمل فى اعتباره الانفتاح على الفصول كى يبحث ويستمتع معاً.

إن المعرفة الضرورية للممارسة التربوية هى المعرفة المتعلقة باحترام استقلالية المتعلم سواء كان هذا المتعلم طفلاً أم شاباً. هى معرفة تؤكد احترام المعلم لذنه. مدأ تتعلق بقضية المضامين الأخلاقية، فاحترام استقلالية وكرامة كل شخص أمر حتمى أخلاقى وليس معروفاً مقدمه للآخرين. فالمعلم الذى لا يحرم فضول الطلاب فى تعبيراتهم الجمالية واللعية ويستحدم السحرية فى وضع استفسارات مشروعة هو لا يحترم خبرة الطالب التربوية ويتهك مبادئ أخلاقية للإنسان المتعلم.

وفى هذا لسلوك يتساوى كل من المعلم المتسلط الذى يحق الفضول الطبيعى والحرية الطبيعية للطلاب والمعلم الذى لا يضع أية معايير. إنها يتساويان فى عدم احترامها لخاصية إنسانية أساسية للمعلم باعتباره إنساناً وفى هذا السلوك أيضاً تصبح إمكانية الحوار الحقيقى الذى تتعلم فيه الذوات المتحاوره من الطلاب ونمو

في مواجهة الاختلافات بينها مطلبًا متسقًا ذا طابع أخلاقي، وقطعًا للعلاقة مع التفكير الناقد إن المعلم التقدمي يلغى في تعامله كل أشكال العصرية والنمير على أساس الجنس أو الجنسية أو اللون أو الدين أو الاءاء فكل أشكال التميز غير أخلاقية، والنضال لمهضتها واجب المعلم التقدمي أياً كانت الأحوال التي عليه أن يواجهها. وفي هذا النضال وهذا الواجب ذاته كل سحر، بل جمال إنسانيتنا، فمعرفة المعلم بأن عليه احترام استقلالية وكرامة المتعلم تتطلب منه سلوكًا وممارسة تتسق مع هذه المعرفة وترجحها إلى واقع حياة.

المعلم التقدمي يمتلك حسًا مشتركًا مع الآخرين وإحساسًا بسوك طلابه الأمر الذي يحتم عليه تنفيذ وإحيائه كمعلم كفء يتقبل التفسيرات المفنعة لطلابه. إن الحسن السيم الذي يمتلكه المعلم التقدمي هو الذي يحره أن ممارسته لسلطاته في الفصل من خلال القرارات التي يتخذها، والأنشطة التي يواجهها، والمهام التي يفرضها، والأهداف التي يضعها لكل متعلم أو لمجموعة اتعلمين لست دلائل على التسلط، وحتى نحل المعضلة التي تنشأ بين السلطة والتسلط والحرية والاستبداد والتسامح والقمع

إن تعاطف المعلم مع آلام ومشكلات الطلاب تتطلب نقدًا موضوعيًا مقبولا ومشاركة إحساسه بالآلم إدو حة إليه نقد خارج. ذلك أن المعلم التقدمي لا يحنح إلى قراءة كتاب في الأخلاق ليخبره ويتعلم منه فحسه السليم يكفيه

ولا يقتصر دور هذا المعلم على صناعة العلماء والمكرين فحسب، بل هو معى بتنمية اتجاهات متماسكة وفصائل متمسة وممارسات واعية، وكلها مطلب أساسي في مهنته. لا يكفي أن يكون لمعلم متحدثًا لبقًا عن الديمقراطية وعن الحرية وفي ذات الوقت لا يتسق سلوكه مع حديثه وتأتي تصرفاته تتسم بالكبر والعبرفة وكأنه يمتلك لحقيقة المطلقة ويعرف كل شيء، فذلك هو ما عتل في الطلاب قدراتهم الابتكارية والإبداعية ولتقدي

إن تربية الأعمى وتنمية الأخلاق بالقُدوة والمثال بالممارسة المنهجية وتهيئة بيئة تعليمية تعليمية فيها البهجة والسمع والحرية والتساؤل والمقارنة والشك والتقدير والإثابة، بل بأن جعل الطلاب فصوليين فاعلين يمتلكون حسًا سليمًا. وإذا كان الحس السليم غير كاف لتوجيه تحركات المعلم فإنه مع ذلك يمكن أن يحافظ على دور فاعل في تقويم لواقع مع المضامين الأخلاقية المتكاملة معه، حيث إن الحس السليم سيهتد المعلم إلى معرفة نقدية إلى التسؤل وافتتاح العمل للشك والتواضع أو متلاك الحقيقة، والاعتراف في ذات الوقت بقدره المعلم والطالب على حد سواء حيث لا يستطيع المعلم أن يجرّد نفسه من شروط بيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي هي مصدر قيمه وأخلاقه ومصدر ثرى لخبراته التي يحضرها معه إلى المدرسة والتي يتوجب على المعلم أن يهدمها ويعدّلها ويمسحها ويصقلها، فالمعلم أمام مهام ثلاث هي: أن يصيب وينمى، وأن يستعدّ ويحذف، وأن يعدلّ ويعير. وكما زادت دقة منهجية ممارسة المعلم زاد لديه احترام المعرفة الأولية لدى المتعلم، فهذه المعرفة الأولية هي نقطة البداية التي ينطلق منها فضوله المعرفى لبؤدى إلى معرفة علمية نقدية. ومن خلال تأمل المعلم في واجبات مهنته التى ولها احترام كرامة المتعلم واستقلاله وهويته يتقدم المعلم نحو تطوير مدرسة تربوية تحوّل المعرفة إلى سلوك وعمر وحياة في إطار نقطة نقدية دائمة بالنسبة للمتعلمين. وهذا يصبح من الأجدى أن تكون آلية التحسين والتطوير عاجلة وآجلة يشارك في بنائها لتعلم والمعلم معًا حتى يخلق الدافعية لدى المتعلم المشترك في إنجازها حيث تكون لها معنى ومغرى في مسيرته التعليمية التعلمية، بل إن استخدام التقييم النقدى بممارسات التى يحزها المعلمون تكسبهم سلسلة من الفضائل التى بدوها لا يمكن أن يوجد تقويم حقيقى أو تعلم حقيقى يحقق احترام استقلالية المتعلم وحرية وكرامته وهويته إن هذا كله يعنى للمعلم التقدمى جهداً متواصلاً متراكماً يفرسه على نفسه فى تقبل حتى تضيق المسافة بين ما يفكره المعلم وما يفعله. ويصبح

فن ممارسة التدريس - وهو فن إنساني ربيع - عملية تشكيل عميقة وعملية أخلاقية يتحلى فيها المعلم بالاستقامة والعدل.

إن تقويم المتعلمين للمعلم باعتباره إنساناً أخلاقياً وصاحب مهة أمر واقعي علمه المعلم أم لم يعلمه فلا يمكن أن يمر حضور معلم في الفصل دون حكم للطالب عليه، وأسوأ حكم يمكن أن يكون هو اعتبار هذا الحضور غياباً. وسواء أكان المعلم متسلطاً، أم غير منضبط، كفناً أم غير كفء، جاداً أم غير مسئول، مهتمّاً ومحباً لطلابه وللناس وللحياة، أم بارداً ساخطاً، يروقراطياً أم مفرط العقلانية أيّاماً كان المعلم، فإنه لن يمر عبر فصل ومتعلمين دون أن يترك بصمته على طلابه. من هنا تبدو مهنة التعليم جد خطيرة في تشكيل المجتمع وبناء الإنسان وتنميته، ومن هنا يمسى المعلم مؤثراً في مسيرة التعليم و معرفه، والتي تتأثر بوضوح مهته، وموازنه بين الحقوق والواجبات، بل إن كل ما يعيشه المعلم في المدرسة يعلم منه المكان الصحي والملائم فيزيئاً، والبيئة الجمالية الثرية بالمشيرات التعلیمیة الغنية بمصادر التعلم الورقية والكمبيوترية، بل ونظام إدارة مدرسة ورجال الصف الثاني والعلاقات السينة بين كل هؤلاء والآباء، حتى كأ المدرسة بما فيها ومن فيها مزرعة للفكر الشرى ومصنع لناء البشر.

وإذا كان هذا كله هو بضال يتحملة المعلمون فلا بد من النضال من أجل المعلمين يتمثل في احترامهم واحترام التعليم نفسه، ومن أجل رواتب يستحقها المعلمون، ورعايتهم صحياً واحتياجياً ومساندة حقوقهم من أجل إصفاء لكرامة على ممارسة مهنة التدريس من قل الآاء وقيادات التعليم والسياسيين والاقتصاديين ومن يقومون على نقاباتهم.

إن المعلم غلباً لا يعيش قباعته بأن يقول ما يعتقد في صحته سياسياً وما يرى أنه حق بل هو موقف حيادى لا وجود له أصلاً وفي لوقت ذاته يتقبل حق الطلاب

فى المقارنة والاحتيار والخلاف واتحاد القرار، وهو يسحب سبباً ليكون مفتتحاً على عملية المعرفة، وحساباً لخرة التدريس باعتباره فناً وعلماً له أصوله وعليه أن يشيع البهجة والأمل فى مناح تعليمى، وأن يكون مفتح العقل لا يخشى الحدس، وأن يكون مفكراً تقديمياً يؤمن بأن التعبير ممكن

رابعاً. المادج والمسئولية الأخلاقية

إن القضية المحورية فى مسيرة تطوير التعليم هى المعلم الذى يمتلك فنانة راسحة بالنسبة موقفه من طلابه، مزدرياً كل توجه نحو التسلط وامتلاك الحقيقة القطعية فى اسياسة والمعرفة إن ما يجعل المعلم معلماً هو مسئوليته الأخلاقية فى ممارسة مهنة التعليم، والى يجب ألا تختل فى صورة تدريس، بل ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقى للذات الإنسانية والتاريخ الإنسانى، وهى شرط من شروط المكونات المركبة لقضايا تربية الحرية، والمسئولية الأخلاقية ضرورة عند ممارسة المهنة التعليمية. بها ليست أخلاقيات السوق، بل هى أخلاق إنسانية عالمية، لا تحشى الماورات التى تحيل الإشاعة إلى حقيقة، والحقيقة إلى إشاعة، ومن شح بصاعة الأوهام التى يصح عن طريقها غير المؤهل محاصراً بلا أمل والضعيف ومن لا مدافع عنه فى حكم المدمر.

إن المصامير الأخلاقية التى هى ضرورة للممارسة التربوية يهينها التمييز العرقى أو الحنسى أو الدينى أو الطبقي، إنها أخلاق إنسانية لازمة لجميع لمعلمين بصرف النظر عن أعمارهم وإن أفصل طريق للنضال من أجل هذه الأخلاق هو أن يحياها المعلم فى عمله التربوى، وفى علاقاته بطلابه، وفى لطريقة اسى يعامل بها مع المادة الدراسية التى يقدمها لطلابه، إن الطبيعة الأخلاقية يجب النظر إليها باعتبارها نشاطاً إنسانياً محضاً يتصف به الكائن البشرى دون غيره من المخلوقات، خاصة وأن أخلاقيات السوق هى التى تسود كافة المؤسسات فى دول كثيرة.

وما يجعل المعلم معلماً بعد ذلك هو مهج الممارسة الديمقراطية في سياق تربية الحرية أسلوباً للحياة إن خيار الديمقراطية هو في قلب الحرية ويتمثل ذلك في العملية التعليمية التي هي التعليم التحرري في مقابل التعليم البنكي، ففي تعليم المقهورين تختبئ السلطة من خلال العنف الرمزي. ففي عملية التدريس يمثل المعلم في الطريقة النكية مصدر المعرفة الوحيد، وكأنها التلاميذ ليس لديهم أى معرفة أو خبرة، وهو الذى يتكلم ويشرح وهم يستمعون وينصتون، وهو الذى يودع المعرفة في عقولهم، وعليهم أن يخزنوها، وهو الذى يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفي، ومن ثم فإن موقف التدريس في الفصل وفي غيره مما يسود حو المدرسة من أوامر وعلاقات تسلطية أحادية يتحرك من أعلى إلى أدنى، ومن ثم يعكس نمط العلاقات السياسية غير الديمقراطية في المجتمع ويؤدي إلى ترسيخه وإعادة إنتاجه. لا بد هنا من تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة. وهذا يقتضى أن تقوم عمية لتعليم على أساس المنهج الحوارى لا الصورى بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعيش، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والتساؤل العضوى. إن هذه قدرات لا تنمو وحدها، بل تتطور نتيجة عوامل شتى تؤدي إلى النصج اسديم أو تؤدي إلى التشويه أو الكبت هذه القدرات الإنسانية.

إنه لا يصبح المتعلم باضجاً فجأة، بل مع كل يوم يمرّ عليه. إن لاستقلالية عملية نصج، وهي رهينة بالخبرات التي تثير اتخاذ القرار والمسئولية وعليه فإن تعليم الاستقلالية يرتكز على حق الحوار والتحدث مع الآخر وليس الحديث إلى الآخر، وحق استساؤل مدخل للتعبير عن الذات الفاعلة، وهدف للديمقراطية الصحيحة، وهي سبل التواصل بين المتعلمين والمعلم، ومن ثم أصبحت شرطاً لازماً كي يتطور المجتمع الديمقراطي الإنسانى في المدرسة.

المعلم يصبح معلماً مهنيّاً بعد ذلك إذ اتصف بالشجاعة، وهي من سمات الوعي بوجوده كإنسان، وهي التي تجعل المعلم مسئولاً يعى ما يحيط به من

صعوبات وعقبات ويدرك أنها ليست سرمدية، وأنه متداخل مع العالم، وهو ذات فاعلة مؤثرة، وهو يفضب من الواقع ويتمرد عليه، وهو يغامر ويخاطر ليصنع إنساناً أفضل من خلال الالتزام واختيار المواقف المتسقة مع الطبيعة الأخلاقية التي تخاصم ما ليس صحيحاً أخلاقياً. وتتضمن المواقف التي تتطلب الشجاعة صورا متنوعة، منها أنه يؤكد على أن الفكر الصحيح هو العمل الصحيح، وأن ينظر إلى العالم باعتباره حلماً يستحق النضال من أجله، من أجل تغيير الأشياء، ومن الضروري أن يتجاوز المعلم الغضب وأفعال التمرد إلى موقف نقدي وثوري، موقف لا يقتصر على شجب الظلم بل هو إعلان عن مدينة فاصلة جديدة حيث يعرس في طلابه الأمل والحماسة والتصميم على تجاوز العقبات وطرح البدائل والحلول.

إن امتلاك المعلم المسؤولية الأخلاقية، ونهج الممارسة الديمقراطية، والشجاعة هو ما يحقق تربية الحرية في الحياة التعليمية من أجل تشكيل صناع الحلم بمجتمع جديد يقوم على رؤية الإنسان وقدرته على أنه صانع مستقبله بيديه، وأنه قبل ذلك كله هو صانع تاريخه أكثر مما هو صنيعه.

إن أهم المواقف والقناعات التي تشكلها المبادئ والمعتقدات التي يتوجب على المعلم أن يؤمن بها ويسلك وفقاً لها هي أن القيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وبهجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعي سياسي واضح لدى المعلم. إن الممارسة التربوية تشمل كل ما تتضمنه العاطفة والبهجة والجدية العلمية والخبرة الفنية في خدمة التغيير وأيضاً خدمة الحفظ على ما هو مقبول من الوضع القائم. وفي هذا السياق العولمي ليس المطلوب من المعلم الرغبة في تغيير العالم، بل عليه أن يتقبله وأن يكيف نفسه له فهو خبير بسر الصعقة، إنه يغير نفسه ذاتياً من خلال حبرة نضالية حياته وتربوية إن عليه أن يحل مشكلة العلاقة المتوترة بين السلطة والحرية، لأنه تعرض لسيدة تراث من التسلطية المنتشرة. إن

التحدى الأكبر للمعلم صاحب العقل الديمقراطي هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التي يمكن أن تكامل أخلاقياً مع الحرية دأماً وكلما اقتربت الحرية بوعي حدودها الضرورية زاد امتلاكها للسلطة من جهة أخلاقية لمواصلة النصال باسمها أما الفصل بين حرية والسلطة فيعني لدى المعلم التحريض على مخالفة أحدهما أو كليهما، فليس من الممكن أن تكون هناك سلطة دون حرية. المعلم منشغل مهموم الإنسان، وهو الذي يصنع حصارته، وينشئ أجياله الحاملة للقادة الواعية بالاختيار الحر الصحيح لإنحاز مهمات المجتمع الحديد الفاصل التي تطرد اكتمالاً مع مسيرة العمران الشرى. إن المعلم العربي لا بد أن يتجاوز تربية المقيهورين إلى تربية الأمل إلى تربية الحرية. وعلى المعلم العربي أن يقول نعم للحياة، نعم لكل ما فيها، لشارك فيها بمرح وتواضع وتمرد، ونقر بفضل النصال المغامر لنجعل عالماً متميزاً بإنسان حديد لألفية ثلاثة حديدة، ولؤكد على أن الموضوعية تحمّل في طياتها دائماً بعداً من الذاتية، ومن ثم فهي جدلية، وأن المعلم لا يمكن أن يقوم دون حرعة مناسبة من النقد الذاتى والشك والتصيد، وأن الخطاب النقدي والتفنيدي هما في الغالب تلويت لموضوعية في العلوم التربوية، ولا بد من انظر إلى المعلومات في ترابط للحصون على قراءة للعالم أكثر نقدية، وأن المعلم لا بد أن يلقى الضوء على المعارف الأساسية الأخرى التي يجب أن يتمكن منها زملاؤه، فالتدريس يتطلب اعترافاً بأن التربية ذات طابع أيديولوجي، وأن التدريس يتضمن دائماً الأخلاق، وينطلب القدرة على أن يكون نقدياً، وينطلب الاعتراف بحدودنا وينطلب التواضع ويتطلب التأمل النقدي، وأن المعارف الأساسية الأخرى ضرورية من أجل تطوير قراءة نقدية للعالم، تتضمن فهماً دينامياً بين أقل إدراك متسق للعالم، وأكبر فهم متسق للكلمة.

إن المعلم صانع المستقبل عليه إقامه علاقات الثقة بينه وبين الإداريين والطلاب، واحترم الطلاب وما يعرفونه بالفعل، وعليه غرس القيم الإنسانية

بطريقة غير قمعية، وبشر الوعي النقدي، وأن تكون التربية محور أى نشاط للاستكشاف الذاتى، يحاول الطالب اكتشاف ذاتيته الخاصة، والأخذ بفكر جديد يتمثل فى الفصول المفتوحة، والمناهج التى يشكلها الطلاب، وذلك لأن التربية فعل إسمائى خاص للتدخل فى العالم تقوم على التعليم الحوارى الذى يهدف إلى التعبير للفرد والمجتمع، فالترية تحدث عندما يكون هناك متعلمان اثنان يشغلان مكانين مختلفين وهما فى حوار مستمر يضعان المعرفة على هذه العلاقة لاستكشاف ما يعرفه كل منهما، ويمكن أن يعلمه الواحد مسهما للآخر مع تعزيز التأمل فى الذات باعتبارها فاعلاً فى العلم نتيجة للمعرفة التى تم التوصل إليها. إن المعلم إنسان مثقف ينخرط، مثل الطالب فى إنتاج المعرفة انخراطاً مستمراً، غير أن خلق معرفة جديدة يدخل المعلم والطالب فى موقف التعلم ولديهما معرفة سابقة، وإن كانت من مصادر مختلفة. فالطالب يدخل الموقف ومعه خبرات حياته وما تعرض له فى حياته المدرسية سابقاً واللمحة المهمة فى موقف التعلم هى التى يقوم فيها الطالب بتقويم نقدي لما يعرفه ليجعل المعرفة متاحة فى عملية إنتاج جديد للمعرفة والتأمل هو المناسبة التى يتدخل فيها الطالب فى اختبار وتغيير الحياة. إن هذه الأفكار تعطى مزيداً من الرنين فى آذان المعلمين على امتداد الأرض العربية ليشاركوا فى صناعة الغد من منظور تربية عالمية جديدة .



قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- 1- إبراهيم عيد. الهوية والقلق والإبداع. دار القاهرة، القاهرة، 2002
- 2- إبراهيم عيد. رؤية في الإبداع، الموجّهات المعاصرة في تنمية الابتكار. القاهرة، دار المنار، 2006
- 3- أحمد إسماعيل حجي. إعداد المعلم لعصري، الواقع والطموح دراسة مقارنة، مقدمة لمؤتمر تطوير إعداد المعلم وتدريبه، لمركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، 1995
- 4- أحمد زائد. سيكولوجية العلاقات بين الجماعات قصصاً في الهوية لاحتجاجية وتصنيف لدات، علم المعرفة، العدد 326، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2006
- 5- أحمد زويل. رحلة عبر الزمن. الطريق إلى حائزة نوبل، ترجمة مصطفى محمود سبيحان، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 2003
- 6- أحمد زويل. عصر العلم، ط 3، دار الشروق، القاهرة، 2006
- 7- ألي حلاهور. قياده المهج (ترجمة سلام سيد أحمد وأحمرين) الربص، جامعة الملك سعود، 1932م
- 8- أنور عبد الملك. من أجل استراتيجية حضارية، دار الشروق، القاهرة، 2005
- 9- أنور محمد الشرفاوى. علم انتفس المعرفى المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2003م
- 10- حامد عمار. مشكلات العملية التعليمية، دراسات في التربية والثقافة، لدار العربية للكتاب، القاهرة، 1966
- 11- حسين كامل هاء الدين. مفترق الطرق، الهيئه المصريه العامه للكتاب، القاهرة، 2003
- 12- الدمرداش سرخان، ومنبر كامل الماهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1972م
- 13- ديميد روبيك. أخلاقيات العلم، (مدخل)، ترجمة عبد النور عبد المعصم، العدد 316، سلسلة علم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2005
- 14- ركرب إبراهيم. كابط أو الفلسفة النقدية، مكتبة مصر القاهرة، د ت
- 15- ستيفلاف جروف، وهال ريب بينيت. العقل المحيط (ترجمة نثر ديب) القاهرة، دار العين للنشر، 2005م
- 16- طارق الشرى: في المواطنة والانتفاء والدولة، منهج النظر في تشكيل الجماعه الساسية، الكتب وجهات نظر، العدد 70، السة السادسة، القاهرة، الشركة المصرية للنشر، نوفمبر 2004
- 17- طبعه عد. حميد. تنمية الذميه لعلم المعلم وإشكاليات ما بعد احداثه، مؤتمر كليات لتربية الحداث والمستقبل، المؤتمر الخامس عشر، رابطة التربية الحديثه، 17، 18 يوليو، القاهرة، 2000
- 18- عادل العوا. العمدة في فلسفة القيم، دمشق، دار طلاس، 1986
- 19- عبد الرحمن الإبراهيم، طاهر عبد الرارق. تصميم الماهج وتطويره، القاهرة، دار لهصة العربية، 1996م

- 20- عبد الستار إبراهيم: الإبداع فضايه وتطبيقاته، كتاب التأصيل، القاهرة، جماعة التأصيل الأدبي والفكري، 1999.
- 21- عبد القادر حسن خليفة، رقية محمد عبد الله: دور التعليم في تخفيف الوعي السياسي دراسة حالة، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 26، المجلد الثامن، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، يوليو 2002.
- 22- عبد القادر حسن خليفة: مستقبل التعليم العربي في عصر العولمة، فلسفات غائبة وتحديات غالبة، دراسة نقدية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2005.
- 23- عبد الله عبد الدائم: عطاء المثقف العربي وضغوط المجتمع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1995.
- 24- عبد المالك التميمي: بعض إشكاليات الثقافة والنخبة المثقفة في مجتمع الخليج العربي المعاصر، مجلة المستقبل العربي، العدد 134، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990.
- 25- عدنان الأمين: سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي، شركة المطبوعات، بيروت، 1993.
- 26- عزيز حنا داود: التربية التضاللية ضرورة للشعب العربي، في مجلة التربية المعاصرة، العدد العاشر، مركز التنمية البشرية والعلوم، الجيزة، 1988.
- 27- عصام الدين هلال، محمد المنوفي: التنشئة السياسية للطفل المصري، الدولة والمواطن، سلسلة الدراسات التربوية، دار فرحة، القاهرة، 2003.
- 28- علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلسل التربوي في الوطن العربي، ط 2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2000.
- 29- علي ليلة: الطفل والمجتمع، التنشئة الاجتماعية وأبعاد الانتماء الاجتماعي، الإسكندرية، المكتبة المصرية، 2006.
- 30- نخلة وهبة: كى لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، بيروت، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، 1998.
- 31- نخلة وهبة: رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2001.
- 32- نخلة وهبة: مسألة النوعية في التربية، نوفل للتوزيع والنشر، بيروت، 2003.
- 33- نل نودينجز: تعليم بلا دموع، السعادة والتربية، ترجمة فاطمة نصر، القاهرة، دار مطور، 2007.
- 34- هناء عودة خضري: إطار فكري تربوي مقترح للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة عين شمس.
- 35- وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، المجلد الأول، 2003م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- 36- Adriana Araujo De Souza Esilva , " From Multiuser Environments As (Virtual) Spaces To (Hybrid) Spaces As Multiuser Environments" Ph.D. Dissertaton ,Rio de Janeiro, Federal University of Rio de Janeiro, School of Communications ,2004.
- 37- Andrew Ravenscroft, "Designing E-Learning Interactions in the 21st Century: Revisiting and Rethinking the Role of Theory", "European Journal of Education", Vol. (36), Issue (2), 2001.

- 38- Barbara J. Klopfenstein, "**Empowering Learners: Strategies for Fostering Self-Directed Learning**", M.A. Thesis: Alberta, University of Alberta , Department of Elementary Education, 2003.
- 39- Barney Dalgarno , "Constructivist Computer Assisted Learning: Theory and Techniques", a paper presented at "**The (ASCILITE) Conference**", Adelaide, (Australia), University of South Australia, Dec. 2-4, 1996.
- 40- Barry Wellman and Milena Gulia, "Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities as Communities", in Peter Kollok and Mark Smith (Eds.): "**Communities and Cyberspace**", New York, Routledge, 1999.
- 41- Berman Sheldon: The Development of Social Responsibility, Ph.d, Harvard University, U. S. A. 1993.
- 42- Biswanath Dutta, "Semantec Web Based E- Learning", a paper presented at the proceedings of "**The DRTC Conference on ICT for Digital Learning Environment**", Bangalore, Jan., 2006.
- 43- C. Candace Chou, "Model of Learner- Centered Computer- Mediated Interaction for Collaborative Distance Education" in Simonson, Michael; Crawford, Margaret and Lamboy, Carmen (Eds.). "**Annual Proceedings of the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology**", Georgia: Association for Educational Communications and Technology, May 8-10, 2001.
- 44- Keng – Soon Soo; Curt J. Bonk , Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education?", a paper presented at "**The World Conference on Educational Multimedia Hypermdia and Telecommunications**", Freiburg ,(Germany), June 20, 1998.
- 45- Marios Miltiadou and S.Maria Melsaac, "Problems and Practical Solution of web-Based Courses :Lessons Learned from Three Educational Institutions, a paper presented at "**The 11th International Conference of Society for Information Technology & Teacher Education**", San Diego, 2001.
- 46- Mark Halstead And Terence; **Education in Morality**, Routledge, U. S. A, 1999.
- 47- Mary Thrope, "Rethinking Learner Support: the Challenge of Collaborative Online Learning", a paper presented at (**SCROOL**); **A Networked Learning Symposium**, Galasgow, University of Galasgow, Jan 11 – 14, 2001.
- 48- Michael Moore," Three Types of Interaction", (Editorial), "**The American Journal of Distance Education**", Vol. (3), No. (2), 1999.
- 49- Miyoung Lee, " An Instructional Desgin Theory for Interaction in Web – Based Learning Environment ", in Michael Simonson , Margaret Crawford and Carmen Lamboy (Eds). " **Annual Proceedings of the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology**", Georgia, Association for Educational Communications and Technology , 2001.
- 50- Mohamed Ally, " Foundations of Educational Theory for Online Learning" in Terry Anderson, and Fathi Elkoumi (Eds.) " **Theory and Practice of Online Learning**", Alberta, Athabasca University Press, 2004.

- 51- Mohamed Ally, " Using Learning Theories to Design Instruction for Mobile Learning Devices", in Jill Atwell and Carol Savill – Smith (Eds.). **"Mobile Learning Anytime Everywhere"**, London, Learning and Skills Development Agency, 2005.
- 52- Morten Høe Paulsen, " The Hexagon of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing" **The American Journal of Distance Education**", Vol. (3) , No. (2), 1993.
- 53- Perkins, D.; **Smart School, From Training To Education** mind, the Free Press New Yourk, 1992.
- 54- R. Reiser, " What Field Did You Say You Were in? Defining and Naming Our Field, in R. Reiser and J. Dempsey (Eds.). " **Trends and Issues in Instructional Design and Technology**", (New Jersey, Prentice Hall, 2002).
- 55- Soonkyoung Yoon, **"Situated Learning in Cyberspace: A study of an American Online School"**, Ph.D. Dissertation, Ohio, Ohio State University, Graduate school, 2005.
- 56- Steve M. Jenkins *et al.*, " Matching Distance Education with Cognitive Styles in Various Levels of Higher Education" in Frank Fuller & Ron McBride (Eds.): **"Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference"**, Orlando (Florida), 2001.
- 57- Steve Wheeler, " Creating Social Presence in Digital Learning Environments: A Presence of Mind , A featured paper presented at **"The (TAFE) Conference"**, Queensland, Moolodaba Campus, Nov . 10 – 11, 2005.
- 58- Susan Johnson: **Attachment Process In Couple and Family Therapy**, Macmillan Press, New York, 2003.
- 59- Terry Anderson, "Toward a Theory of online learning", in Terry Anderson , and Farhi Elloumi (Eds.). **"Theory and practice of online Learning"**, Alberta, Athabasca University Press, 2004.
- 60- Terry Evans and Daryl Nation, **Globalization and the Reinvention of Distance Education**", in Michael Grahame Moore and William G. Anderson (Eds.): **" Handbook of Distance Education "**, New Jersey , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , 2003.
- 61- Walter C . Buboltz Jr . *et al.*, " Learner Styles and Potential Relations to Distance Education in , Frank Fuller & Ron McBride (Eds.) . " **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference"**, Orlando (Florida), 2001.
- 62- Wardeker, Willem: **Moral Education and the Construction of Meaning**, Educational Review, Vol (56), No (2), Francis Group Journals, 2004., U.S.A.
- 63- Wilky Mlickra: **Education For Citizenship, Moralphilosophy in Education**, Conference 22-26 Augest, UNESCO. 1999.
- 64- Wilson, John: **Practical Methods of Moral Education**, London, Macmillan Press, 1972.

* * *

منتدی سور الانزبکیه

WWW.BOOKS4ALL.NET